جامعة مؤتة

كلية الدراسات العليا

مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة وعلاقتها بالإساءة اللفظية الموجهة لهم من المعلمين في مدارس مديرية لواء القصر

إعداد الطالب

أحمد سالم عبدالحميد المعايطة

إشراف

الدكتورة لمياء صالح الهواري

رسالة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي/ قسم الإرشاد والتربية الخاصة

جامعة مؤتة، 2016م

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية

لا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة مؤتة كلية الدراسات العليا	MUTAH UNIVERSITY College of Graduate Studies

نموذج رقم (14)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من احمد سالم عبدالحميد المعايطة الموسومة بـ:

ما مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة وعلاقتها بالاساءه اللفظيه الموجهة لهم من المعلمين في المدارس تربية لواء القصر

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **ارشاد نفسي وتربوي.**

القسم: الارشاد والتربية الخاصة.

	التوقيع	التاريخ	
د.لمياء صالح الهوراي		21/7/2016	مشرفاً ورئيسا
د.احمد عبداللطيف ابو اسعد		21/7/2016	عضواً
د.سامي محسن الختاتنه		21/7/2016	عضواً
د.حابس سعد الزبون		21/7/2016	عضواً

عميد الدراسات العليا

د. محمد الحجاسنة

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الإلكترونية

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

الإهداء

أُهدي هذا الجُهد المتواضع ...

إلى روحِ والدي الطاهِرة الذي تعلمت منه الصبر على الشدائد،

إلى الغالية والدتي الحبيبة منبع الحنان ورمز الحب وبسمة الحياة

من كان دُعاؤها سِرُ نَجاحي و تعلمتُ مِنها مَعنى النجاح في الحياة

إلى أخواني وأخواتي ... أركان عزتي ودعائِمُ ثقتي بنفسي

إلى جميع طلبة العلم والأقارب والأصدقاء

إلى كل من شاركني هذه الرسالة

أحمد سالم المعايطة

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ... وبعد

أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان لكل من ساهم في إكمال دراستي، وأتقدم بالشكر الجزيل لقسم الإرشاد والتربية الخاصة في الجامعة وأخص بالذكر الدكتورة الفاضلة لمياء صالح الهواري التي أشرفت على هذه الرسالة وقد سارت معي خطوة بخطوة فيها وكان لمتابعتها وتوجيهاتها و إرشاداتها و ملاحظاتها القيمة عظيم الأثر حتى أُنجز هذا البحث بحول الله عزّ وجلّ وإخراجه بهذه الصورة ، وأتمنى من الله العلي القدير أن يمنحها دوام الصحة والعافية لتكون سنداً لطلبة العلم.

كما وأتقدم بالشكر الجزيل والعرفان وعظيم الامتنان إلى الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وتحملهم عناء قراءتها ومراجعتها وإثراءها بملاحظاتهم القيمة.

و أتقدم بجزيل الشكر للوالدة الغالية الرائعة والتي لا أستطيع أن اوفيها حقها مهما فعلت حيث كان لها دور كبير في دعمي و تشجيعي على إكمال دراستي.

وأخيراً أتقدم بالشكر والتقدير لكل من ساهم ووقف الى جانبي وقدم العون والمساعدة لإتمام هذا العمل، والى كل من سهل لي إجراءات إنجاز هذه الرسالة.

واسأل الله تعالى أن ينفعني بهذا العمل وينفع طلبة العلم به وأن يكون خالصاً لوجهه الكريم.

جزى الله الجميع عني خير الجزاء وأسأل الله التوفيق والسداد

أحمد سالم المعايطة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة وعلاقتها بالإساءة اللفظية الموجهة لهم من المعلمين في مدارس مديرية لواء القصر.

أحمد سالم عبد الحميد المعايطة

جامعة مؤتة، 2016

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بالإساءة اللفظية الموجهة لهم من المعلمين في مدارس مديرية لواء القصر، وقد تكونت عينة الدراسة من (298) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا، وتم تطوير مقياسين: مقياس التشوهات المعرفية، وأبعاده هي : الاستدلال الاعتباطي، التجريد الانتقائي، التعميم الزائد، التسمية أو فقد التسمية، لوم الذات، التفكير القائم على الاستنتاجات، ومقياس الإساءة اللفظية، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياسين، وتوصلت النتائج إلى أن أبعاد التشوهات المعرفية: الاستدلال الاعتباطي، التجريد الانتقائي، التعميم الزائد، التسمية أو فقد التسمية، لوم الذات، التفكير القائم على الاستنتاجات قد جاءت متوسطة وأن الدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية جاءت متوسطة، كما أظهرت النتائج أن مستوى الإساءة اللفظية جاء بمتوسط حسابي مرتفع، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أبعاد مقياس التشوهات المعرفية ودرجة الإساءة اللفظية لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتشوهات المعرفية والإساءة اللفظية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وأظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التشوهات المعرفية والإساءة اللفظية تعزى لمتغير الصف، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تفاعل متغير الجنس والصف لمقياس التشوهات المعرفية والإساءة اللفظية.

وأوصت الدراسة بحث المربين سواء كانوا أباء أو معلمين أو مرشدين نفسيين بضرورة تفنيد التشوهات المعرفية لدى الطلبة وذلك عن طريق توضيح الأفكار الخاطئة والمشوهة واستبدالها بأفكار صحيحة وغير مشوهة.

الكلمات المفتاحية: التشوهات المعرفية، الإساءة اللفظية، طلبة المرحلة الثانوية، المراهقة.

Abstract

The level of cognitive distortions at the side of the students and their relationship to verbal abuse against them from teachers in Al-Qasr Directorate of Education schools

Ahmad Salem Abdul-Hameed Al-Ma'aitah
Mu'tah University, 2016

This study aims at recognizing the level of cognitive distortions of the secondary stage students and their relationship to the verbal abuse against them from teachers in Al-Qasr Directorate of Education schools. The sample of the study consisted of (298) male and female students chosen randomly. Two scales were developed: cognitive distortions scale, its dimensions are: arbitrary deduction, selective divestiture, over generalization, addressing or lack of addressing, self-blaming and thinking based on conclusions; and the verbal abuse scale. The psychometric features for both scales were assured. The study found that the dimensions of cognitive distortion: arbitrary deduction, selective divestiture, over generalization, addressing or lack of addressing, self-blaming and thinking based on conclusions were medium. The total degree of the cognitive distortions scale was medium. Results also showed that the verbal abuse level had a high mean, also there is a negative correlative relationship among the dimensions of the cognitive distortions level and the degree of verbal abuse at the side of the secondary stage students. The results also showed that there are statistical differences for the cognitive distortions and the verbal abuse attributed to the gender variable in the favor of females, and there are no statistical differences between the cognitive distortions and the verbal abuse attributed to the class variable, and the interaction of the gender and class variables for the cognitive distortions and the verbal abuse scales.

The study recommends to urge educators either parents, teachers or psychological conductors to refute the cognitive distortions at the side of the students by making wrong and distorted thoughts clear and by replacing them with right and undistorted ones.

Key words: cognitive distortions, verbal abuse, secondary stage students, and adolescence.

الفصل الأول

خلفيـة الدراسـة وأهميتـها

1.1 المقدمة

إن ظاهرة الاساءة اللفظية الموجهة من قبل المعلم للطالب تنتشر في العديد من المدارس، ويرتبط أحياناً اتخاذ المعلم لهذا الاسلوب بالعديد من العوامل منها التنشئة والتربية والأخلاق وغيرها، كما أن الحالة النفسية للمعلم كقدرته على التحكم بانفعالاته والتوتر قد تلعب دوراً بارزاً في ذلك، وهذا التوتر والانفعال ينشأ أحياناً لما لدى المعلم من أفكار ومعتقدات مشوهة، فالأفكار غير المنطقية تعد بمثابة فكرة أو معلومة يتبناها الفرد تؤدي إلى تولد مشاعر سلبية لدى المعلم، مما يؤثر بالتالي على نمط سلوكه.

وتعد دراسة الإساءة اللفظية أمراً ضروريا، لذلك تحتاج إلى جهود كبيرة لفهمها، ووضع الخطط المناسبة للحد منها لما لها من تأثير سلبي على الأفراد، إن الإساءة اللفظية ضد الطلبة أصبحت ظاهرة تعاني منها الكثير من المدارس في وقتنا الحاضر، وهي تشكل خطراً على الطالب وسوية حياته، حيث أن المعلم يستخدم عندما يسيء للطالب ألفاظاً غير مقبولة كالسب والشتم واستخدام الألفاظ النابية، وغيرها، وهذه الإساءة تؤثر بدورها على صحة الطالب النفسية وتسيء إلى شخصيته ومفهومه عن ذاته. ومن خلال ملاحظاتنا في البيئات المختلفة للأفراد تعد الإساءة اللفظية الأكثر من العنف انتشاراً وقد تكون أكثر ضرراً، وتقع في الغالب قبل بداية العنف البدني، وفي أغلب الأحيان يقصد بها الكشف عن قدرات الأخرين وإمكاناتهم قبل الاعتداء عليهم(الخولى، 2008).

ويتعرض الطلبة في مختلف أعمارهم في المدارس والشارع والبيت إلى الإساءة اللفظية، من طرف المعلمين أو الوالدين، حيث تعد ظاهرة إساءة معاملة الطلبة من قبل المعلمين وأولياء الأمور من أقدم الظواهر. وهي لم تنحصر في فئة معينة أو مجتمع معين بل انتشرت لتمس جميع المجتمعات وكل فئات المتعلمين وغير المتعلمين، وتؤثر معاملة الوالدين والمعلمين السيئة (الإساءة اللفظية و الإهمال) سلباً على نموهم النفسي

والاجتماعي، حيث ينتج عنه جملة من الاضطرابات النفسية والسلوكية، كالقلق والانسحاب والعدوانية والعزلة وغيرها من السلوكيات غير المرغوب فيها اجتماعيا (أسماء، 2014).

إن الإساءة اللفظية التي تتضمن الازدراء والسخرية والاستهزاء والشتم من قبل المعلمين للطلبة كفيلة بأن تحدد ملامح أساسية في شخصياتهم وتؤثر لدى الكثيرين منهم في رفع الروح العدوانية، فالبيئة المدرسية المبنية على الشتم والذم والاحتقار.. الخ، تحفز ظهور الروح العدوانية المكبوتة لدى الطلبة لتثير فيهم العنف والحقد والكراهية واستخدام القوة للرد من أجل رفع القهر الناتج عن هذا الاستهزاء، إذ تشير العديد من التقارير المدرسية بأن أكثر المشاكل العنيفة بين الطلاب كانت بسبب السخرية والاستهزاء وتسلط المعلمين على الطلبة. إن الإساءة اللفظية لا تتوقف عند السخرية والاستهزاء بل تتعدى ذلك لتأخذ أشكالاً أخرى متعددة من عدم المساواة الشخصية والنبذ الاجتماعي واغتصاب الحقوق وعدم العدالة في بعض المواقف. وفي أغلب الأحيان يتم توجيه الإساءة اللفظية للطالب إذا كان مقصراً في أداء واجباته أو لمشاغبته داخل الصف أو لتأخره عن المدرسة (عزالدين، 2010).

وتعد الإساءة اللفظية الموجهة للطلبة من أشد أشكال العنف على سوية حياتهم، لأنها تؤثر على الصحة النفسية، وتسيء إلى شخصية الطالب ومفهومه عن ذاته (الخولى،2008).

فالإساءة اللفظية من المعلم ضد الطلبة ظاهرة تستحق بذل الجهود للبحث في أسبابها وآثارها المترتبة على الطفل من مختلف النواحي، وبالتالي على المجتمع، فهناك العديد من العوامل التي ترتبط بهذه الظاهرة منها ما يتعلق بالطالب ومنها ما يتعلق بالأسرة، بالإضافة إلى المعلم وما لديه من خبرات سابقة تؤدي إلى أن تتكون لديه معارف وأفكار، من الممكن أن تؤثر على تصرفاته وسلوكاته تجاه طلابه(المسحر ،2007؛ الرشيدي، 2014).

يلاحظ مما سبق أهمية دراسة الإساءة اللفظية وتأثيرها على الطالب، وخاصة الإساءة اللفظية الموجهة من المعلم للطالب والتي يترتب عليها نتائج سلبية على الطالب،

من حيث تحصيله وثقته بنفسه وعلاقاته الاجتماعية سواءً بالمعلمين أو بزملائه الطلبة وضعف التواصل معهم، والنظرة السلبية للمدرسة.

إن تمتع الطلبة بدرجة مناسبة من التكيف الاجتماعي يوفر لهم الصحة النفسية، ويبتعد بهم عن الاضطرابات التي تعيق أداء مهامهم المختلفة سواء في مجال التحصيل الأكاديمي أو التكيف النفسي، أو علاقتهما بالمعلمين والأهل، أو القيام بمهامهما وواجباتهم. وتتدخل الإدراكات الخاطئة التي تتمثل فيما يعرف بالتشوهات المعرفية في التفاعل بين الطلبة والمعلمين لتنحرف بعلاقتهم عن مسارها الصحيح.

وتعتمد نظرية بيك **Beck** المعرفية على مفهوم أساسي وهو المخطط المعرفي ، إذ تعد المخططات المعرفية الجزء الأكثر عمقاً في المتغيرات المعرفية ، وهي تمثل مجموعة المعتقدات الخاصة بالفرد وقواعد الحياة التي تستثير قراءة موجهة للموقف ، وتدخل تشوهاً في أصل المعارف (Andre ,2005).

ومن هنا وجد الباحث أن دراسة التشوهات المعرفية تحتل أهمية خاصة من البحث والدراسة، وذلك لأن المعرفة تعد هي طريق الإنسان للتوصل إلى حقائق الأشياء، كما أنها سبيله للتعرف على ذاته وعلى العالم من حوله.

وجاءت هذه الدراسة تتمثل في مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة وعلاقتها في الإساءة اللفظية الموجهة لهم من المعلمين في مدارس مديرية لواء القصر، وفي تأثير الجوانب المعرفية على علاقة الطلبة والمعلمين بعضهما البعض من خلال عدد من التشوهات المعرفية الخاصة بهذه العلاقة.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن العصر الذي نعيش فيه يتميز بالعديد من التغيرات مثل الثورة في الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات والتقدم العلمي الهائل والمتسارع في جميع مجالات الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والمشكلات والقضايا العالمية، وللتحكم والسيطرة على هذه

المشكلات يتطلب أن يكون لدى الفرد أفكارٌ عقلانية ومنطقية وغير مشوهة لكي يستطيع التعامل مع هذه المتغيرات وما فيها من مشكلات وحلها.
وتكثر المشكلات التي يعاني منها أفراد المجتمع عموماً ومن كافة الشرائح، ومن هذه الفئة من المجتمع الطلبة، حيث أنهم عماد المجتمع ومستقبله وأساس التقدم والتطور، فيما يقدم لهم من علم وقدوة، وقد يتعرض الطلبة لكثير من الضغوط التي ينتج عنها أحياناً بعض التشوهات المعرفية.

وللمدرسة دور كبير في عملية التنشئة الاجتماعية كونها البيئة الثانية بعد الأسرة وتعد احدى الركائز الهامة للحياة الاجتماعية داخل المجتمع ، وتعد بيئة خصبة لظهور أنماط مختلفة من السلوك الإنساني سواء الصحيح أو الخاطئ ، ويمارس فيها أساليب كثيرة ومتنوعة عند التعامل مع الطلبة حسب مراحلهم العمرية، وقد تكون هذه الأساليب صحيحة وتؤدي إلى ظهور السلوكيات الصحيحة والسوية وتقويها ،وقد تكون خاطئة حيث تؤدي إلى ظهور السلوكيات الخاطئة مثل التميز من المعلمين بين الطلبة والمحسوبية وسوء استخدام الأساليب العقابية أو الإسراف والمبالغة فيها ، والتي بدورها تخلق أفكارا مشوهة عند الطلبة.

ومن خلال عمل الباحث مرشداً تربوياً، وتعامله مع الطلبة والمعلمين وحل مشكلات الطلبة، لاحظ تزايد مشكلة الإساءة اللفظية تجاه الطلبة من قبل معلميهم، وأثناء لقاءاته لهؤلاء الطلبة، لاحظ أن بعضهم لديه كره للمدرسة وللمعلمين وللمواد الدراسية ، وبعضهم لا يحضر الحصص الدراسية عند بعض المعلمين أو يتأخر عنها مما أدى إلى تدني الدافعية للتحصيل، وكذلك قلة الارتياح من بعض المعلمين الذين يستخدمون الإساءة اللفظية تجاههم ، وهناك بعض الطلبة لديهم تضخيم وتهويل للأمور مبالغ فيه ، وبالتالي تتشكل لدى الطلبة الخبرات السلبية، و التفكير اللامنطقي، مما قد يؤثر على تصرفاتهم وانفعالاتهم وسلوكاتهم، إن الإساءة اللفظية لها تأثير سلبي على نمو الطلبة والتقليل وانخفاض مفهوم الذات والثقة بالنفس لديهم ، ومن هنا تأتي هذه الدراسة في البحث حول

علاقة التشوهات المعرفية لدى الطلبة بالإساءة اللفظية الموجهة لهم وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة في مدارس مديرية لواء القصر من وجهة نظر الطلبة؟

2- ما مستوى الإساءة اللفظية الموجهة للطلبة من قبل المعلمين في مدارس مديرية لواء القصر من وجهة نظر الطلبة؟

3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين التشوهات المعرفية والإساءة اللفظية الموجهة للطلبة من قبل المعلمين في مدارس مديرية لواء القصر؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في كل من التشوهات المعرفية والإساءة اللفظية الموجهة للطلبة من قبل المعلمين في مدارس مديرية لواء القصر تعزى لمتغيري الجنس و الصف الدراسي؟

3.1أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلى مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة في مدارس مديرية لواء القصر من وجهة نظر الطلبة.
2. التعرف إلى مستوى الإساءة اللفظية الموجهة للطلبة من قبل المعلمين في مدارس مديرية لواء القصر من وجهة نظر الطلبة.
3. التعرف على العلاقة بين التشوهات المعرفية والإساءة اللفظية الموجهة للطلبة من قبل المعلمين في مدارس مديرية لواء القصر.
4. الكشف عن الفروق في كل من التشوهات المعرفية لدى الطلبة والإساءة اللفظية الموجهة لهم من قبل المعلمين في مدارس مديرية لواء القصر تعزى لمتغيري الجنس والصف الدراسي.

4.1أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين أساسيين هما: الأهمية النظرية و الأهمية التطبيقية.

أولاً: الأهمية النظرية

إن هذه الدراسة في حدود علم الباحث الأولى عربياً التي تتناول العلاقة بين التشوهات المعرفية والإساءة اللفظية من المعلم تجاه الطالب ، وجاءت أهمية الدراسة لإثراء الأدب النظري في مجال طبيعة التشوهات المعرفية والإساءة اللفظية، وكذلك بما تقدمه كقاعدة معلومات وحصيلة معرفية تفيد المتخصصين والأكاديميين والمرشدين التربويين، لذا فمن الممكن أن تكون إضافة نظرية وعلمية للأدب النظري، ورفد المكتبة العربية وإثراءها بهذا النوع من الدراسات.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- ستعمل هذه الدراسة من خلال ما ستتوصل إليه من نتائج وتوصيات مستمدة من البحث الميداني في الإسهام في تطوير البرامج والأساليب التي تحد من الإساءة للطلاب.
- كما ستساعد وزارة التربية والتعليم في توعية المعلمين والإدارات المدرسية بمخاطر ظاهرة الإساءة اللفظية للطالب.
- كما ستساعد نتائج هذه الدراسة الأخصائيين والمعالجين النفسيين في مجال الإرشاد والعلاج النفسي على وضع البرامج الإرشادية لمعالجة الطلبة الذين تعرضوا للإساءة اللفظية في المدارس.
- بالإضافة إلى لفت نظر أصحاب القرار من المسؤولين والمهتمين بالطلبة بالأخذ بعين الاعتبار ما سيتم التوصل إليه من نتائج لتصميم برامج تساعد على حماية ووقاية الطلبة من الإساءة اللفظية.

5.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

التشوهات المعرفية : يرى (سكوت ووليامز وبيك، 2002) بأنها مجموعة من العمليات العقلية تمثل أخطاء في التفكير تثير أفكاراً ومعتقدات سلبية تبعث بدورها مشاعر سلبية وتتدخل في تشكيل نمط استجابات الفرد لسلوكية. والمكون من ستة أبعاد هي: الاستدلال الاعتباطي، التجريد الانتقائي، التعميم الزائد، التسمية أو فقد التسمية، لوم الذات، التفكير القائم على الاستنتاج.

وتعرف التشوهات المعرفية إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس الذي تم تطويره في هذه الدراسة والذي يتكون من ستة أبعاد وهي (الاستدلال الاعتباطي ،التجريد الانتقائي ، التعميم الزائد ، التسمية أو فقد التسمية ، لوم الذات ، التفكير القائم على الاستنتاجات).

الإساءة اللفظية: هي الألفاظ والكلمات والتهديدات القاسية والتعليقات الساخرة التي يتم استخدامها ضد شخص ما، وتشمل السلوكات التي تتضمن اعتداء لفظياً، والتي تنعكس آثارها على الفرد وتقلل ثقته بنفسه وتحط من قيمته (Hamarman & Bernet, 2000).

وتعرف الإساءة اللفظية إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الإساءة اللفظية الذي تم تطويره في هذه الدراسة.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها :

تتحدد نتائج الدراسة بما يلي:

الحدود البشرية: طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية لواء القصر.

الحدود المكانية: المدارس الثانوية في مديرية لواء القصر.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي2015 / 2016م.

المحدد الموضوعي: الخصائص السيكومترية لمقياسي الدراسة : مقياس التشوهات

المعرفية، ومقياس الإساءة اللفظية.

محددات الدراسة: الطلب من أفراد الدراسة الإجابة عن فقرات مقياس الإساءة اللفظية حسب الشهر الثاني من بدء الفصل الدراسي الثاني لعام 2015/2015 و تحديد معلمي: معلم اللغة العربية، معلم اللغة الإنجليزية، معلم الرياضيات.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يشتمل هذا الفصل على جزأين الاول: الإطار النظري ويشمل عرضاً للأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة حيث تم الحديث عن متغيري الدراسة التشوهات المعرفية والاساءة اللفظية، أما الجزء الثاني فتضمن الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

1.2 الإطار النظري

التشوهات المعرفية:

إن دراسة التشوهات المعرفية تحتل أهمية خاصة حيث قام العديد من العلماء بجهود كبيرة في دراستها وخاصة العالم بيك (Beck)، وذلك لأن المعرفة تعد وسيلة الأنسان لفهم ذاته والتعرف عليها، كما أنها سبيله للتعرف على العالم المحيط به وأيضا تعتبر المعرفة هي الطريق للتوصل إلى حقائق الأشياء، وذلك عندما تكون صحيحة وقائمة على أساس علمي، لذلك عندما يحدث لها تشويه أو تضطرب المعرفة تصبح خاطئة فبالتالي تؤدي إلى شقاء الفرد ولا تحقق له السعادة ، فالفرد هنا يلجأ إلى تشويه الحقائق والتهويل وتضخيم السلبيات والتقليل من الإيجابيات ويزداد لومه لذاته ويعمم خبرات الفشل ويتوقع حدوث الكوارث وهذا كله مرتبط بكيفية إدراكه للأمور وتفسيره للأحداث وتكوينه المعرفي.

هذه المعرفة المشوهة تعتبر بأنها مدركات وتفسيرات خطأ للمواقف والأحداث، كما أنها لا تعكس الحقيقة، بالإضافة إلى كونها لا تكيفية وتؤدي إلى التوتر الانفعالي والمشكلات السلوكية(هوفمان،2012).

مفهوم التشوهات المعرفية:

ويرى جيلبرت (Gilbert,1998) أن التشوهات المعرفية (Cognitive Distortion) هي استجابات تكيفيه تطورية لإدراك التهديد بدلاً من مجرد تفكير غير

قادر على التكيف و التأقلم، وقد افترض أن البشر يطورون تفكيراً تكيفياً وليس عقلانياً، حيث دعم افتراضه هذا من خلال الدراسات والبحوث السابقة.

ويعرف باريجا وجيبس وبوتر وليو (Barriga., Gibbs.,Potter,& Liau,2001) التشوهات المعرفية بانها طريق غير دقيقة لإعطاء أو منح معنى للخبرات التي يمر بها الفرد .

ويعرفها قودمير ودايمر (Koydemir & Demir ,2008) بأنها حكم مزدوج ناتج عن التقدير الذاتي.

ويعرفها دوزويس واوغنيويكس وكوفين (Dozois, Ogniewicz, Covin,2011) التشوهات المعرفية بأنها مجموعة من الأخطاء المعرفية التي يمارسها الفرد في مجالين من مجالات حياته أحدهما يرتبط بطبيعة علاقاته الاجتماعية مع الأهل والأصدقاء والأسرة، والآخر يرتبط بإنجازاته الشخصية كنجاحه أو فشله في مجال العمل.

ويطلق على التشوهات المعرفية ما يسمى بأخطاء التفكير"Thinking Errors”" وهي أساليب تفكير غير منطقية وغير عقلانية، والتي تعد نتيجة للأفكار التلقائية السلبية(عسكر،2009).

ويعرف الباحث التشوهات المعرفية بأنها: هي تلك الأفكار غير المنطقية والخاطئة والمعارف المحرفة التي تؤثر على إدراك الفرد وفهمه وتفسيره للأحداث إما بالدحض والتغاضي عنها أو المبالغة والتهويل فيها مما يؤدي إلى تحريف الفرد للأحداث التي تحدث حوله.

وقد بين (الفرحاتي، 2005) أن تعرض الفرد لخبرات بيئية سيئة يؤدي إلى أن تتكون لديه معارف مشوهة جديدة أو أفكاراً لا منطقية خاطئة، وتتكون لديه بعض الأفكار المشوهة مثل اللوم الزائد للذات، ووضع مستويات عالية لتقييم الذات، واذا لم يصل إلى تلك المستويات فانه يحاسب ويعاقب ذاته، وبالتالي إدراك الفشل.

تأتي جهود أليس الذي يوضح المقصود بالأفكار والمعتقدات بأنها مجموعة من وجهات النظر والأفكار التي يتبناها الفرد عن نفسه وعن المحيطين به، فالفرد عندما يواجه

أي موقف أو حدث في حياته فانه ينظر إليه ويتعامل معه وفق فلسفته العامة، فيشعر بالحب أو الكراهية، التهديد أو الطمأنينة، القلق أو الهدوء، الإقبال أو الإحجام، حسب وجهة نظره وتوقعاته عن الحياة(Ellis & Abrams, 1994).

و يرى أليس (Ellis) المشار إليه في (علام، 2012) أن الأفكار غير العقلانية هي الأفكار السالبة الخاطئة غير المنطقية وغير الواقعية التي تتسم بعدم موضوعيتها وذاتيتها وتأثرها بالأهواء الشخصية المبنية عل توقعات وتصحيحات خاطئة وعلى مزيج من الظن والاحتمالية والتهويل والمبالغة بدرجة لا تتفق والإمكانيات العقلية للفرد .

ويذكر مالتسبي وجور(Maultsby &Gore)) المشار اليهم في (علام،2004) نوعين من المعتقدات :

1. اعتقادات منطقية ومتعقلة وتصحبها في الغالب حالات وجدانية ملائمة للمواقف وتنتهي بالإنسان إلى مزيد من النضج الانفعالي والخبرة والعمل البناء والنشاط الإيجابي.
2. اعتقادات لا منطقية وغير عقلانية تصحبها اضطرابات انفعالية مرضية كالعصاب والذهان وغيرها.

يمكن لنا من خلال ما سبق ملاحظة أن هناك تشابك وتداخل بين العاطفة والعقل أو التفكير والمشاعر وأن الاضطراب الانفعالي والنفسي هو نتيجة للتفكير الخاطئ وغير عقلاني وغير منطقي كما أن التفكير غير العقلاني ينشأ في التعلم غير المنطقي المبكر والذي يكتسبه الفرد بصفة خاصة إما من والديه أو معلميه أومن المجتمع ومن خلال عملية النمو تصبح انفعالات الفرد إما إنسانية موجبة وصحيحة أو سالبة وخاطئة.

ويعد بيك **Beck** من أبرز أصحاب النظرية المعرفية التي وضحت التشوهات المعرفية، و قد ميز بين ثلاث مستويات أو آليات تساعد في الإبقاء على الاضطرابات وهي :

1. الأفكار الاتوماتيكية (الثالوث المعرفي): وهي عبارة عن تلك التخيلات أو العبارات أو الأفكار التي تظهر على السطح الشعوري مباشرة بعد التعرض لموقف ما. وغالباً ما تكون هذه الأفكار مشوهة بشكل كبير(ضمرة و أبو عميرة و عشا،

2007). وتتألف من ثلاثة عناصر ، العنصر الأول يكون لدى المكتئب أفكار سلبية عن نفسه، بحيث يكون لديه نقد لذاته ولوم لنفسه، وأنه غير مرغوب فيه وعديم القيمة بسبب خلل نفسي، أو أخلاقي، أو جسدي، أما العنصر الثاني يتألف من النظرة السلبية للعالم، فهو يرى أن العالم يفرض عليه مطالب ومصاعب لا تقهر، ولا يمكن تذليلها للوصول إلى أهدافه في الحياة، فهو مهزوم، أما العنصر الثالث فهو النظرة السلبية إلى المستقبل، فالمكتئب يتنبأ بأن مصاعبه الحالية سوف تستمر إلى ما لا نهاية، ويسمى هذا التوقع باليأس، وقد يصل اليأس بصاحبه إلى الانتحار (باديسكي و غرينبير، 2001).

2. التشوهات المعرفية : تعتبر التشوهات المعرفية همزة الوصل بين المخططات المعرفية والأفكار التلقائية لدى المريض، ويقصد بها أن المعاني والأفكار التي يكونها الفرد عن الحدث أو الموقف تكون خاطئة ولا تمثل بالضرورة مكونات الواقع الفعلي، وتتضمن التشوهات المعرفية أخطاء في المحتوى المعرفي للفرد، فالفرد عندما يفكر في حل مشكلة معينة أو في فهمها تحدث أخطاء في الفهم والتفسير مما يشوه صورة الواقع وبالتالي تستثار الاضطرابات الانفعالية لدى الفرد(حسين، 2007،أ).

3. المخططات : تستخدم كلمة المخططات للإشارة إلى الأبنية المعرفية، وهي اعتقادات جوهرية أو افتراضات تشكل جزء من الفلترة الإدراكية التي يستخدمها الأفراد في إدراك العالم، حيث أن هذه المخططات تعمل كمرشحات للخبرات القادمة والمتواصلة التي تتيح للفرد الوصول إلى استنتاجات عن الأحداث بطريقة تلقائية، حيث أن لكل فرد منا مخزون فريد من المعلومات والذكريات، فإن الاستنتاجات التي يكونها الفرد عن الأحداث تختلف من فرد لآخر وكذلك الانفعالات التي يعيشها، ويمكن تشبيه المخططات بالإطار الذي يوجد به مناطق عديدة تضم الأفكار والمعلومات والتخيلات والتوقعات والمعاني، بالتالي عندما نحاول أن نغير المخطط المعرفي للفرد فلا بد من أن نغير من محتويات المخطط،

فالمواقف الضاغطة أو المؤلمة في الحياة تستثير مخططات معرفية محرفة، والتي تستثير بدورها استجابات انفعالية مختلفة كالقلق والاكتئاب واليأس، وعليه فإن الصعوبات التي يواجهها الفرد في حياته المبكرة تؤدي إلى ظهور مخططات غير توافقية معينة لديه وبالتالي فهي تجعله عرضه للاكتئاب ولغيره من الاضطرابات النفسية(حسين، 2007،أ).

سيكولوجية الشخصية وعلاقتها بالتشوهات المعرفية:

تناولت نظرية كيلي(Kelly) الإنسان باعتباره مخلوقاً معرفياً لديه دوافع معرفية أي تعتبر الإنسان في صميمه عالماً مشغولاً بالتنبؤ أي لا يكف عن تخمين ما يحدث عن طريق تأويل عالمه وإعادة تأويله كما أن الناس ممكن أن يكونوا علماء بمعنى أن لديهم نظريات ما عن عالمهم وقد تكون نظريات منظمة وعلى أساس هذه النظريات تكون فروض أو توقعات تتحقق أولاً وفي ضوء تجاربهم تتعدل آرائهم (رسلان،2011).

وتمتاز هذه النظرية بأنها بالغة التعقيد وتقوم على أساس افتراض رئيسي هو أن السلوك الإنساني يتحدد بواسطة ما أسماه كيلي (Kelly) (المركبات الشخصية) أو طرق استباق أو توقع العالم، أي أن الفرد يسلك طبقاً لتوقعه الفريد عن عواقب السلوك ومن ثم فإن مركبات الناس أو توقعاتهم عن الحياة تكون واقعهم وتوجه سلوكهم(مليكه،1990).

وسلوك الفرد تحكمه إلى حد بعيد عوامل معرفية وفكرية كالتوقع وطريقة التنبؤ بحدوث أشياء معينة فضلاً عن الاتجاهات والمعتقدات التي يحملها عن الأشياء والعالم(عسكر،2009).

مما سبق يمكن أن نلاحظ اتفاق كل من كيلي(Kelly) مع ألبرت أليس في أن الإنسان كائن عاقل متفرد في كونه يحمل أفكاراً عقلانية أو غير عقلانية، وأن التفكير يصاحب الانفعال لذا فإن التفكير غير المنطقي وغير العقلاني يبقى الشخص المضطرب على اضطرابه محافظاً على السلوك غير المنطقي عن طريق الكلام الداخلي والأفكار غير المنطقية، وأن استمرار حالة الاضطراب الانفعالي تتحدد من خلال إدراكات الفرد للأحداث وكيفية تصرفه تجاهها(الشريف،2012).

أهم الأفكار المشوهة التي تحدث عنها بيك:

إن المعتقدات التي يتبناها الأفراد قد تكون مواضيع للتشوهات المعرفية، ومن الممكن أن تخلف التشوهات المعرفية آثارًا سلبية لا يستهان بها على الصحة النفسية، فتؤدي للمزيد من القلق والتوتر والاكتئاب، وفيما يلي أكثر الأفكار المشوهة ظهوراً وشيوعاً بين الأفراد من مصادر مختلفة :

1. الاستدلال الاعتباطي Arbitrary Inference: ويعني هذا النمط من التشوهات توصل الفرد إلى استنتاج معين دون وجود دليل كافي عليه، فكثيراً من أفكارنا المشوهة ناتجة عن الاستنتاج الخاطئ، فالشخص قد يقفز غلى نتيجة معينة رغم نقص الأدلة أو في وجود أدلة مناقضة لها في واقع الأمر، مثال" الفرد الذي يقول أنه لم يبتسم في وجهي إذن هو يكرهني"، أو يعتدي الفرد على شخص آخر وذلك لاعتقاد لديه أنه يقوم بالوشاية والتحريض ضده (حسين،2007،أ).
2. التفكير الثنائي ذي القطبين Bipolar mood disorder: وفي هذا النمط من التشوهات المعرفية يرى الفرد الأشياء في تصنيفات إما أبيض وإما أسود، وإما صحيحة وإما خاطئة، ومثال ذلك "اذا لم أحقق ما أصبو إليه فأنا شخص فاشل"(Grohol,2009).وتشير أيضا إلى تلك الأفكار التي تكون ذات جانب قطبي (أما الكل أو لا)(أما الرسوب أو النجاح) وهذا ما يجعل الأفراد غير راضين عن أنفسهم وقدراتهم بشكل مستمر (ضمرة و أبو عميرة و عشا، 2007).
3. الاستدلال الإنفعالي Emotional reasoning : يشير هذا التشوه إلى عملية معرفية لا تكيفية تستخدم الخبرة الانفعالية للفرد كدليل على صدق الفكرة. مثال الطفل الذي يخاف من الكلاب ويستخدم هذا الخوف بعد ذلك كدليل على الاعتقاد بأن الكلاب أكيد خطرة(هوفمان، 2012).
4. التجريد الانتقائي Selective Abstraction : التركيز على المفهوم السلبي للشيء واستبعاد الإيجابيات وفهم الخبرة على أساس العنصر الذي تم التركيز عليه(أبو أسعد، 2014). وتشير إلى قيام الفرد باختيار فكرة أو حقيقة حول حدث ما لدعم

الأبنية المعرفية أو الحالة الانفعالية التي يعيشها مثلاً قد يفكر الطالب بالفشل بسبب حصوله على 90%(ضمرة و أبو عميرة و عشا، 2007).

5. التعميم الزائد Over generalization: إن الفرد يصل إلى النتيجة العامة على أساس حادثة واحدة يتعرض لها، حيث يقوم الفرد بتعميمها على المواقف غير المماثلة، فمثلاً استنتج طالب: لأن أدائي في الجبر سيء سيكون أدائي في العلوم والرياضيات سيئاً(أبو أسعد، 2014).
6. التكبير والتصغير Zoom in and out : فيخطأ الفرد في تقييم حدث معين من خلال المبالغة في العيب وتضخيمه مثلا بسبب شد عضلي بسيط لن أكون قادرا على اللعب اليوم (Corey,2001).
7. التسمية أو فقد التسمية Addressing or lack of Addressing: فنظرة الفرد عن نفسه تنتج من تسمية الذات نتيجة بعض الأخطاء فالفرد الذي لديه حوادث من عدم اللباقة مع بعض الأقارب قد يقول أنا لست محبوبا(أبو اسعد، 2014).
8. الشخصنة Personalization: جعل حادثة غير مرتبطة بالفرد ذات معنى مما يسبب تشوه معرفي تمطر دوما عندما أريد الذهاب إلى السوق(Corey,2001).
9. لوم الذات Self-reproach: وهو إساءة تفسير الوقائع وفقا لأفكار سلبية واستنتاجات غير منطقية وفيه يتحمل الشخص نفسه مسؤوليات الفشل عن كل ما يدور حوله ويعتبر نفسه مسؤولا عن فشل الآخرين بشكل مبالغ فيه في تعميم وتضخيم الأمور(أبو اسعد وعربيات،2015). يحمل الشخص نفسه مسؤوليات الفشل عما حوله بطريقة مبالغ فيها، نتيجة تفسير الوقائع وفقاً لأفكار سلبية واستنتاجات لا تتسم بالمنطق(فايد، 2001).
10. استخدام العبارات العاطفية Use Emotional Phrases: فهو يستخدم عبارات تدل على الحتميات كأسلوب من أساليب التفكير مما يؤدي إلى تحجيم سلوك الفرد اجتماعيا(عبدالرحمن والشناوي،1998).

11. القفز للنتائج أو الاستنتاج العشوائي Random conclusion: توصل الفرد إلى النتائج الخاطئة التي لا تقوم على أدلة تدعمها أو أن هذه الأدلة غير كافية، مثال : لاحظ شخص ما صديقاً له قديم يعبر الشارع، راودت هذا الشخص فكرة أن هذا الصديق لا يرحب برؤيته (مليكة، 1990).

12. التفكير الانتحاري Suicidal ideation: إن المحاولات ما هي إلا تعبيرٌ نهائي عن الرغبة في الهروب فهو يرى مستقبلهم ثقل بالألم والعناد ولا يجد سبيلا إلا الانتحار ، ويبدو له خطوة منطقية فهو يعتقد أن الانتحار يرفع عن أسرته عبئا ثقيلا (أبو اسعد وعربيات،2015).

كما لاحظ "بيك" المشار إليه في (فايد، 2001) أن التشويه المعرفي الذي يتضمن المشكلات السابقة قد يرجع إلى أن الأشخاص المكتئبين يعتنقون "ثالوثاً" سلبياً من المعتقدات يشتمل على ما يلي:

1. رأي عن الذات باعتبارها غير ذات قيمة وقاصرة.
2. رأي عن العالم باعتباره متوحشا.
3. رأي عن المستقبل.

ويمكن للمعالج أن يقوم بتحديد هذه التشوهات المعرفية، فقد تنطوي الأفكار التلقائية السلبية لدى الأفراد على أكثر من نوع من التشوهات المعرفية سالفة الذكر.

متى تكون الاعتقادات منطقية لدى الفرد

تكون الاعتقادات وأساليب التفكير منطقية ومتعقلة، فإن هذا يتوقف حسب ما ذكر (إبراهيم، 1994) على ما يلي :

1. أن تنسجم مع الواقع، وذلك بأن تكون مبنية على حقائق وليس على انطباعات وتفسيرات ذاتية.
2. قدرتها على حماية حياتنا وتحقيق الصحة النفسية والجسمية معاً.
3. تكون قادرة أن تقودنا إلى تحقيق أهدافنا العامة، الأهداف القريبة أو الأهداف البعيدة.

4. أن تساعدنا على تجنب إثارة الصراع والخلافات التي لا مبرر لها مع الأخرين.
5. أن تيسر لنا تحقيق المشاعر التي نريدها في الوقت أو المكان المرغوب فيه.

وبعبارة أخرى فإن التفكير المنطقي والعقلاني هو الذي ينسجم مع الأهداف العامة والقيم الأساسية في الحياة، ويقودنا إلى تحقيق السعادة والفعالية الاجتماعية والأبداع والإيجابية ،ويفند المعتقدات وأساليب التفكير غير المنطقية عندما لا تتفق مع أي هدف ووظيفة من الوظائف السابقة(إبراهيم، 1994).

الأساليب المعرفية لإصلاح التشوهات المعرفية:

طور العلاج المعرفي من قبل بيك (Beck) من خلا التركيز على دور نظام المعتقدات والتفكير في التأثير على السلوك والانفعالات، ويستخدم العلاج المعرفي أساليب مختلفة في علاج وإصلاح التشوهات المعرفية وهي كما يلي :

1. فهم المعنى الخاص: فالكلمات لها معان مختلفة عند الناس: الخاسر، أنا خاسر كل شيء، المعالج: أنت خاسر ماذا يعني أن تكون خاسراً.
2. تحدي ما هو مطلق: ويكون هذا عندما يعبر الفرد عن نفسه بعبارات مثل: كل، واحد، دائما، أبدا، لا أحد، فيقوم المعالج على مساعدته على تحدي هذه العبارات وتغييرها.
3. إعادة العزو: وذلك عندما يلقي الفرد اللوم على نفسه ويكون العلاج بتصحيح العزو الخاطئ، مثلاً: أنا السبب، أنا المسؤول عن طلاق زوجتي، المعالج: عندما تكون هناك مشكلة فغالباً ما يساهم بها الطرفان.
4. تسمية التشوهات: وذلك عندما يكون لدى الفرد تشوهات عديدة معرفية. مثال على تشوه من خلال التعميم الزائد: دائما ينتقدني، المعالج: دائما.
5. اللامصيبة أو اللاتهويل أو اللافاجعة: وذلك عندما يكون الفرد خائفا من نتائج لا يجب حدوثها فيتم التعامل معه عادة بماذا لو أو ماذا إذاً، مثلا: الفرد إذا لم أحصل على علامة كاملة ستنتهي الأشياء بالنسبة لي، المعالج: ماذا لو حصلت على علامة منخفضة.

6. تحدي التفكير (ثنائي القطب): وذلك عندما ينظر الفرد إلى الأشياء ككل، إما أسود أو أبيض.
7. قائمة الإيجابيات والسلبيات والموازنة بينهما: يتم الطلب من الفرد أن يكتب قائمة بالإيجابيات عند ترك التدخين والسلبيات عندما يبقى مستمراً في التدخين، ثم يقارن بينهما.
8. استخدام التخيل: مثلاً يخاف موظف أن يقف أمام المدير ويطلب علاوة، فيطلب منه المعالج أن يتخيل نفسه وهو يقوم بذلك.
9. العلاج الشخصي الداخلي: وهنا يتم تدريب الفرد على المهارات التي تساعده في تغير أنماط وأشكال التفاعل الذي يسبب له المشكلات في البيئة، مثل المهارات الاجتماعية والتدريب على التواصل واتخاذ القرار.
10. ضبط الذات والتقليل من الأحداث غير السارة وزيادة الأحداث السارة (Corey, 2001).
11. ملء الفراغات: عندما يتحدث المرضى عن الأحداث وعن ردود الفعل الصادرة منهم تجاه هذه الأحداث، فإنها توجد عادة فجوة بين المثير والاستجابة، وهذه الفجوة هي الأفكار أو المعتقدات، وتقع على المعالج مهمة ملء الفراغ بينهما وذلك من خلال تعليم الفرد على أن يركز على الأفكار التي تحدث أثناء معايشة المثير والاستجابة.
12. الإبعاد والتركيز: يطلق "بيك" على العملية التي ينظر بها إلى الأفكار ب"الإبعاد" وهي تشمل الاعتراف بأن الأفكار التلقائية ليست هي الواقع ولا يوثق بها وهي ضارة بالتكيف وتشتمل على أحداث خارجة عن اطار الفرد(أبو اسعد،2014).

ويمكن تفسير ما سبق أن المعالج المعرفي يعتمد على تعزيز الأفكار الإيجابية و التغيير في الأفكار السلبية، فهو من خلال استخدام الأساليب سابقة الذكر يقوم بتوجيه الفرد إلى استعمال أفكار تخالف أفكاره المشوهة والسلبية والتي هي سبب المشاكل لديه.

الإساءة اللفظية (verbal abuse)

تعد الإساءة اللفظية أحد أشكال الإساءة الموجهة للأفراد، و الإساءة اللفظية ضد الطلبة أصبحت ظاهرة تعاني منها الكثير من المدارس في وقتنا الحاضر، ويلعب المعلم دوراً هاماً في حدوث الإساءة اللفظية، وذلك من خلال عدم تحليه بالمواصفات الضرورية والمهارات اللازمة التي يجب أن يمتلكها المعلم(الخولي،2008).

والإساءة اللفظية التي يتعرض لها الأفراد والتي ربما تكون ملازمة لهم طوال الوقت وأكثر من العادة هي شكل من أشكال الإساءة، والتي تعرف بأنها عبارة عن كلمات مدفوعة بسبب الغضب والإحباط والمشاعر الفظة، والتي تؤثر على الأفراد، وتترك لديهم الكثير من الأثار النفسية الضارة مثل تدني مفهوم الذات ومشكلات سلوكية مثل العدوانية اللفظية (Harrop,Gelles,1991).

كما تعرف الإساءة اللفظية أنها سلوك عدواني لا يقف عند حدود الكلام، مثل السب والشتم والتوبيخ ووصف الآخرين بعيوب وصفات سيئة، وإنما يشمل كذلك الكذب الذي يوقع الفتنة بين الآخرين (الشربيني،1994).

و عرف براندت وبيرس (Brandt & Pierce, 2000) الإساءة اللفظية بأنها: هجوم كلامي على الفرد بقصد أو نية، ويهدف إلى إلحاق ضرر في صورته الشخصية.

كما تعرّف(العواودة، 2002) الإساءة اللفظية بأنها: الألفاظ التي تنطوي على إحراج الفرد أمام الآخرين، ونعته بأوصاف بذيئة، وعدم إبداء الاحترام والتقدير له، وإهماله وإبداء الإعجاب بالآخرين بحضوره، وتحقيره والسخرية منه.

والإساءة اللفظية : كما عرفها شيفر و ملمان (Scheefer & Millman,2006) هي عبارة عن الهجوم على الأخرين بالكلام ومناداتهم بألقابهم والمضايقة، أو باستعمال اللغة السافلة أو السيطرة عليهم بالكلام أو إشارات إزدرائية أو التهديد.

والإساءة اللفظية تعرف على أنها الاستمرار في استخدام الألفاظ النابية والألفاظ السلبية، وإعطاء الفرد ألقاب أو معلومات عن شخصيته أو سلوكياته، وتوجيه السباب للفرد، وعدم التحدث معه والصراخ المستمر في وجهه(المسحر،2007).

وعرفتها كل من (المريخي والمريخي، 2013). بأنها المضايقة اللفظية المستمرة، وإلقاء اللوم على الطفل وتهديده ورفضه بازدراء ونبذه وإهانته وممارسة التحيز ضده وعزله أو تجاهله، وتؤدي هذه الممارسات إلى تدمير صحة الطفل العقلية والنفسية، وتؤذي تطور الطفل العقلي والعاطفي والأخلاقي والاجتماعي.

و يعرف الباحث الإساءة اللفظية بأنها: الألفاظ غير المقبولة التي يستخدمها المعلم تجاه الطلبة، وتؤدي إلى الإيذاء النفسي الذي يؤذي مشاعر الطالب، وتسبب أي نوع من أنواع الضرر له، كالألفاظ النابية والسخرية والتوبيخ والشتم والإساءة إلى سمعته ومناداته بالألقاب التي يكرهها واللوم والاحتقار والتهديد والوعيد والتخويف والترويع، وتؤدي أيضاً إلى أثار سلبية عميقة في شخصية الطالب.

وتمثل الإساءة الموجهة للطلبة باستخدام الألفاظ أو التهديد أو التحقير أو التخويف وغيرها من أشكال الإساءة اللفظية جزء من العنف في المجتمع، و تعتبر مظهر من مظاهر العنف، ويختلف تأثيرها على الطالب، وذلك يعتمد عمر الطالب والمرحلة النمائية التي يمر بها.

العنف والإساءة

إن مفهوم الإساءة يعد أكثر المفاهيم ارتباطا بالعنف، وهو أي فعل أو تصرف يقوم به شخص ما يقصد إيقاع الضرر بشخص آخر، ويستخدم كمرادف له في عدد كبير من الدراسات ذلك النوع من السلوك العنيف الذي يحدث من جانب الآباء لأبنائهم، أو تلك الإساءة التي تحدث للزوجة من الزوج خلال سلوك عنيف، وكذلك الإساءة للوالدين والمسنين، وكذلك الإساءة للطالب من قبل معلمه، أو القسوة في المعاملة أو التوبيخ والضرب أو الشجار الذي يؤدي أحيانا إلى إحداث الأضرار، إنها صور متعددة للإساءة تأخذ مظهر العنف الذي يصل في ذروته إلى القتل (القصاص، 2005).

وقد تكون الإساءة على شكل السخرية وهي أبلغ أثراً من الشتم وخاصة إذا كانت أمام الأقران والأخرين فيفقد الطالب حينها ثقته بنفسه، ويصبح غاضباً متردداً ومشككاً في قدراته وإمكاناته، وهذا الشيء يؤدي إلى إعاقة تعلمه ونموه بشكل سليم، ويدخل في دوامة

الغضب والاكتئاب ويزداد الأمر سوءاً اذا تكرر مرات عديدة، فيرى أن ينال الطالب التشجيع على المبادرة والتعلم، وإلا سيحصل من والديه ومعلميه على التشكيك في نفسه وتصرفاته فيصبح منطوياً ومنعزلاً على ذاته لأنه يخاف من الإهانة التي تزعزع كيانه النفسي والاجتماعي(الرشيدي،2014).

الاتجاهات النظرية المفسرة للإساءة اللفظية:

هناك عدة اتجاهات لتفسير ظاهرة الإساءة ، وذلك من خلال محاولة كثير من الباحثين توظيف المفاهيم الموجودة في بعض النظريات العامة والكلاسيكية في مجالات علم النفس، فالاتجاهات التي تناولت تفسير ظاهرة الإساءة للطلاب هي في الأساس اتجاهات عامة، تستخدم في تفسير كثير من أنماط الإساءة ومنها الإساءة اللفظية، وبالتالي فقد تم تفسير ظاهرة الإساءة للطلاب بشكل عام، ومعرفة الأسباب الكامنة خلفها، والمؤدية إلى ظهورها، وفيما يلي إيجاز لبعض هذه النظريات:

1- نظرية التحليل النفسي(the theory of Psychoanalysis) :

طور هذه النظرية عالم النفس النمساوي سيجموند فرويد (Sigmund Freud)، ترى نظرية التحليل النفسي أن السلوك العدواني والعنف وإيذاء الغير أو الذات ، وأشكال العنف الجسدي –والعدوان باللفظ : الكيد والإيقاع والتشهير ومختلف السلوكيات المتوقع حدوثها تحت هذا المفهوم – ناتجة عن غريزة التدمير أو الموت، وتقول نظرية التحليل النفسي بأن غريزة الموت توجد منذ لحظة الولادة، ويقول فرويد: بأن الإنسان مزود بغرائز للموت وأخرى للحياة، وأن غرائز الموت تسعى لتدمير الإنسان وعندما تتحول إلى الخارج، أي خارج ذات الإنسان، فإنها تصبح عدواناً على الأخرين، وذلك بسبب تأثير الطاقة النفسية التي تقود العدوان.

ويرى فرويد أن العدوانية واحدة من الغرائز التي يمكن أن تتجه ضد العالم الخارجي أو ضد الذات، وهي تخدم في كثير من الأحوال ذات الفرد، يسلك الإنسان وفق غريزتين :غريزة الحياة المتمثلة بعمليات الهدم ، والكره والعدوانية .. والعدوانية قد تكون باتجاه الشخص نفسه فيتولد عنها تدمير الذات بتعاطي المخدرات أو بالانتحار ، وقد تكون

باتجاه الآخرين فيتولد عنها تدمير المجتمع من خلال أعمال النهب أو الاغتصاب أو الجريمة (عزالدين،2010).

2- نظرية الإحباط (the theory of Frustration) :

من أشهر من نادى بها جون دولار و نيل ميلر(John Dullard & Neal Miller)، إن الاستجابات التي تتأثر في الموقف الاحباطي وأشهرها الإساءة اللفظية حيث يتجه العدوان غالباً نحو مصدر الإحباط ، فعندما يحبط الفرد عدوانه إلى الموضوع الذي يدركه كمصدر لإحباطه ، ويحدث ذلك بهدف إزالة المصدر أو التغلب عليه أو كرد فعل انفعالي للضيق والتوتر المصاحب للإحباط ، وبالرغم من أن العدوان ليس الاستجابة الوحيدة الممكنة للإحباط يتوقف على عدة متغيرات هي : تبرير التوقعات ومدى شدة الرغبة في الهدف إذ يزداد الإحباط مراراً حين يقيم الفرد توقعات وآمال بعيدة لها ما يبررها لكنه يمنع من تحقيقها ، فالإحباط يصل إلى ذروته حين ينطوي على تبرير لتوقعات تتعلق بتحقيق هدف له أهمية أو أمل طال انتظار تحقيقه (عزالدين ،2010).

3- نظرية التعلم الاجتماعي(the theory of Social learning):

تطورت هذه النظرية على يد العالم الأمريكي باندورا (Bandura)، وترى هذه النظرية أن الأفراد يتعلمون الإساءة بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوكيات الأخرى، وأن عملية التعلم هذه تبدأ بالأسرة ، حيث يرى هذا الاتجاه أن التربية والتنشئة الاجتماعية تلعب دوراً هاماً في تعلم الأفراد للأساليب السلوكية التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم(أسماء، 2014). إن الإساءة سلوك متعلم من خلال عملية الاحتكاك الاجتماعي، حيث يرى السلوكيون أن الإساءة هي أحد نماذج التعلم الاجتماعي حيث يتعلم الإنسان بملاحظة ما يفعله الآخرون، وأنه لا يتم اكتساب السلوك فقط بل أيضا حتى الأفكار والمشاعر من الآخرين (الريماوي، 2003).

4- النظرية السلوكية(theory Behavioral) :

وضع أساسها بافلوف وواطسون (Pavlov & Watson)، ويربط أصحاب النظرية السلوكية بين الحافز أو المثير أو السلوك، فهي تقوم على فكرة وجود حافز للسلوك وتكرار

السلوك وتدعيم السلوك، وبالتالي فان سلوك الأنسان مكتسب بالتعلم من البيئة، والمواقف الحياتية المختلفة، كما أن تكرار السلوك محل الاهتمام أو الاعتياد عليه يؤدي إلى اكتساب العادات وممارستها بشكل مستمر (المريخي والمريخي، 2013).

5- النظرية المعرفية(the theory of Cognitive) :

طور هذه النظرية بيك (Beck)، وتشير إلى نسق الاعتقادات وعمليات التفكير والمعارف التي تلعب دوراً هاماً في التعامل مع الأفراد. إن المخططات الإجمالية العامة هي التكوينات المجردة الافتراضية في الذاكرة والتي تسنح بتصنيف المعلومات الجديدة وتنظيمها، وتشكل الكيفية والطريقة التي ينظر بها الفرد إلى العالم ويمثلها عقلياً، حيث تبدأ هذه المخططات من مخططات انعكاسية بسيطة إلى أن تتطور إلى خطط واستراتيجيات وتصورات وافتراضات، ونشاطات عقلية معقدة تزداد بزيادة التفاعل مع البيئة (حسين، 2007،ب).

العوامل المسببة للإساءة اللفظية

إن العلاقة بين الطالب والمعلم قد تخرج عن مسارها لأسباب عدة بعضها يتعلق بالطالب كما أشار إليها (عزالدين، 2010)، ومنها :

1. إحداث الفوضى في الصف عن طريق الكلام والضحك واللعب وعدم الانتباه.
2. التهريج في الصف.
3. الاحتكاك بالمعلمين وعدم احترامهم.
4. العناد والتحدي.
5. التدافع والفوضى أثناء الخروج من الغرفة الصفية.
6. الخروج المتكرر من الصف دون استئذان.
7. عدم الانتظام في المدرسة ومقاطعة المعلم أثناء الشرح.
8. عدم الامتثال لنصائح وتعليمات المعلم ولأنظمة وقوانين المدرسة.

وهناك عوامل تتعلق بالمعلم كما تشير (سلامة، 1991)، وتسهم بشكل كبير في لجوئه لاستخدام الإساءة اللفظية في تعامله مع الطلاب، أهمها:

1. ضعف التكوين النفسي لدى بعض المعلمين، مما يؤدي إلى سهولة استثارتهم وإتاحة المجال للمحفزات العدوانية أن تعبر عن نفسها.
2. عدم الوعي بالمفاهيم الصحيحة للمرحلة النمائية للطالب، والمفاهيم التربوية في إدارة الصف.
3. الخبرات السابقة من التعرض للإساءة في مرحلة الطفولة.
4. انخفاض تقدير الذات والشعور بنقص الكفاءة المهنية والشخصية.
5. الاعتماد على العقاب كوسيلة تربوية راسخة منذ القدم.
6. عدم الوعي بحاجات الطلبة التعليمية أو عدم القدرة على إشباع هذه الحاجات.
7. قلة التواصل الاجتماعي والانفعالي مع الطلبة.
8. الافتقار إلى المهارات الاجتماعية.
9. انخفاض المستوى المعيشي للمعلم.

كما أن هناك معلمين ذو كفاية وضمير وإخلاص في العمل، لكن هناك معلمين لا يتمتعون على الإطلاق بالمواصفات الضرورية التي يجب أن يتحلى بها المعلم، فهم يعززون الإساءة عبر عجزهم عن التعليم وعن إدارة الصفوف، وبعض هؤلاء المعلمين لا يكترث بمصلحة الطلاب وينظر إليهم كوسائل وأدوات من أجل تحقيق مآربه كغايات بحد ذاتها(القرالة، 2011).

ويرى الباحث أن المعلم الذي يستخدم الإساءة اللفظية مع طلابه، سواء بالذم أو الاستهجان أو التبخيس أو الكلمات النابية أو تشويه البنية النفسية للطالب، قد يسهم في إخفاق الطلاب في جميع المجالات.

تأثير الإساءة على الطلبة:

إن للإساءة التي يستخدمها المعلم مع طلابه أثراً سلبياً كبيراً، وتؤثر الإساءة على الطلبة في المدرسة ضمن أربعة مجالات كما أشار إليها كل من (الخولي، 2008 ؛ عزالدين، 2010) وهي :

أولا: في المجال السلوكي

1. عدم المبالاة.
2. عصبية زائدة.
3. مخاوف غير مبررة.
4. مشاكل انضباطية.
5. عدم القدرة على التركيز.
6. تشتت الانتباه.
7. الكذب.
8. تحطيم الأثاث و الممتلكات في المدرسي.
9. عنف كلامي مبالغ فيه.
10. إشعال النيران واستخدام المفرقعات.

ثانياً: في المجال التعليمي

1. تدني في مستوى التحصيل الدراسي.
2. عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية.
3. التسرب من المدرسة.
4. التأخر عن الطابور الصباحي.
5. الغياب المتكرر عن المدرسة.

ثالثاً: المجال الاجتماعي

1. انقطاع العلاقات مع الآخرين.
2. العزلة عن الأخرين.
3. عدم المشاركة في الأنشطة الجماعية وتعطيل سيرها.

رابعاً: المجال الانفعالي:

1. انخفاض الثقة بالنفس.
2. الاكتئاب.

3. ردود فعل سريعة.
4. الاندفاع والهجوم تجاه المواقف.
5. توتر دائم.
6. النضرة السلبية للذات.
7. والشعور بعدم الأمان.
8. انعدام الاستقرار النفسي.

وكذلك تضيف (المسحر،2007) بعض الآثار التي تترتب على الإساءة اللفظية الموجهة للطلاب، منها ظهور اضطرابات نفسية مثل مص الصبع والعض، واضطرابات سلوكية عدائية للمجتمع منها التخريب، وظهور اضطرابات عصبية مثل اضطرابات النوم واضطرابات الكلام وعدم اللعب مع الرفاق والاندماج فيه والخوف.

مرحلة المراهقة المتوسطة

تتميز مرحلة المراهقة بالنمو الواضح المستمر نحو النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية، والتقدم نحو كل من النضج الجسمي، والنضج الجنسي، والنضج العقلي، والنضج الانفعالي والاستقلال الانفعالي والتطبيع الاجتماعي واكتساب المعايير السلوكية الاجتماعية والاستقلال الاجتماعي وتحمل المسؤولية، وتكوين علاقات اجتماعية جديدة والقيام بالاختبارات، واتخاذ القرارات فيما يتعلق بالتعليم والمهنة والزواج وتحمل مسؤولية توجيه الذات، من خلال التعرف على قدراته وإمكاناته وتمكنه من التفكير واتخاذ قراراته بنفسه، والتخطيط لمستقبله (ملحم، 2004).

وتعرف المراهقة بأنها الانتقال من الطفولة إلى الرشد، وكيفيات هذا الانتقال تختلف من فرد لآخر ومن بيئة لأخرى، والمراهقة تشير أيضا إلى تلك الفترة التي تبدأ من البلوغ الجنسي حتى الوصول إلى النضج (أبو أسعد،2015).

إن مرحلة المراهقة المتوسط تقابل مرحلة التعليم الثانوي في نظامنا التعليمي، ولعل أبرز ما تمتاز به هذه المرحلة يتمثل في إحساس الفرد بذاته وكيانه وفي ظهور القدرات الخاصة التي يستدل منها على الميول والرغبات في التوجيه المهني (الموسوي،2013).

سمات المراهقة المتوسطة

كما أن هناك سمات خاصة لمرحلة المراهقة المتوسطة كما يشير (أبو أسعد والختاتنة،2012) وهي :

1- الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.

2- الميل إلى مساعدة الأخرين وتقديم العون لهم.

3- الاهتمام بالجنس الأخر ويبدو على شكل ميول واهتمامات بتكوين صداقات وإقامة علاقات مع الأفراد.

4- اختيار الأصدقاء من بين الأفراد الذين يميل المراهق اليهم.

5- الميل إلى الزعامة.

6- وضوح الاتجاهات والميولات لدى المراهق.

أما التحديات التي تواجهنا في مرحلة المراهقة المتوسطة فهي محاولة المراهق أن ينمي قدرته في الاعتماد على ذاته، وتطوير هذه الذات والعمل على تنميتها، ومحاولة بناء صداقات مع الأخرين بشكل أعمق وأوسع من ذي قبل وأن يتعامل معهم بروح المسؤولية، وكلما تقدم به السن عبر هذه المرحلة علينا أن نقلل من إصدار الأوامر له والنواهي والتوجيه والإرشاد بشكل مباشر إلى حد بعيد. وكذلك في كل ما يقوم به من أنشطة مدرسية داخل المدرسة وخارجها، وفيما يتعلق بدراسته وأن نقلل من التدخل في إقامته علاقات ودية مع غيره، وبناء صداقات معهم فنكون بذلك أقل تسلطاً وأقل إشرافا حتى نعوده تحمل المسؤولية، وتبعاتها، وحسن استخدامها، ونزيد من ثقته بنفسه، وننمي خبرته في حسن اختيار الأصدقاء، وفي منحه الثقة بهم أو حجبها عن غيرهم، ومع أن منحه الفرصة للتصرف وتفويضه السلطة بذلك يكون أمراً مشروطاً فلا يكون مطلقاً (عدس،2000).

2.2 الدراسات السابقة

في هذا الجزء تم تناول الدراسات السابقة التي تناولت مواضيع قريبة من الدراسة الحالية، حيث تمت الإفادة من هذه الدراسات في إعداد أدوات الدراسة وفي تفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها، وفيما يلي عرض للدراسات السابقة ذات العلاقة بهذه الدراسة مرتبة من الأقدم إلى الأحدث وحسب محورين هما محور الدراسات العربية ومحور الدراسات الأجنبية:

أ- الدراسات العربية:

أجرى (الزهراني،2003) دراسة بعنوان الإساءة للطلاب في المدارس من حيث أنماطه وأسبابه، وتكونت العينة من (3000) طالباً من الطلاب ذكور في المملكة العربية السعودية، وتم إعداد استبيان يقيس أنماط الإساءة، وأظهرت النتائج أن (45%) من الحالات التي تم دراستها يتعرضون لصورة من صور الإساءة في حياتهم اليومية، حيث تحدث الإساءة للطلاب بصورة دائمة ل(21%) من الحالات في حين يحدث (24%) أحياناً، وتعتبر الإساءة النفسية الأكثر انتشاراً بنسبة (33.6%) حيث كانت نسبة شيوع الإساءة اللفظية المتعلقة ب (السب بألفاظ قبيحة والتهكم)(21%)، وأوضحت الدراسة أيضا أن نسبة الطلاب الذين يتعرضون للإساءة النفسية بصورة دائمة في المرحلة الثانوية بلغت (36%).

أجرت (دنان، 2006) دراسة بعنوان الإساءة اللفظية تجاه الأطفال من قبل الوالد وعلاقته ببعض المتغيرات المتعلقة بالأسرة. وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً من الصف الأول الإعدادي، واستخدمت استبيان لقياس شدة تأثر الطفل بالإساءة اللفظية الموجهة نحوه، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والإناث من حيث التأثر بالإساءة اللفظية من قبل الوالد، حيث إن الإناث يتأثرن بالإساءة اللفظية أكثر من الذكور، وكذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية أيضاً بين المستوى التعليمي للوالد وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللفظية من قبله بالنسبة للذكور، كما

أوضحت النتائج وجود علاقة بين مستوى دخل الأسرة وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللفظية من قبل الوالد.

وفي دراسة أجراها (مقدادي، 2009) بعنوان بعض المتغيرات الشخصية المتعلقة بالمراهقين والمراهقات ، تكونت العينة من 100 طالب وطالبة من طلبة المستوى الأخير في المرحلة الأساسية وطلبة المرحلة الثانوية الذين يمثلون مرحلة المراهقة المتوسطة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث اختبار الأفكار اللاعقلانية، حيث أشارت النتائج إلى تفوق الإناث في تبني الأفكار اللاعقلانية مقارنة مع الذكور.

كما أجرى (الشريف، 2012) دراسة بعنوان الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين لطلبة الأول الثانوي وعلاقتها بمفهوم الذات والتحصيل الدراسي من وجهة نظر الطلبة، تكونت عينة الدراسة من (506) طالباً وطالبة، وتم استخدام مقياسين وهما: مقياس الإساءة اللفظية، ومقياس بيرس–هارس لمفهوم الذات، وأظهرت نتائج الدراسة أن الإساءة اللفظية جاءت ضمن المستوى المتوسط، و كما أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين الإساءة اللفظية وبين مفهوم الذات لدى الطلاب، كما أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين الإساءة اللفظية وبين التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

كما أجرت (الجعافرة، 2014) دراسة بعنوان التشوهات المعرفية وعلاقتها بكل من الاكتئاب وتقدير الذات لدي عينة من المراهقين في المرحلة الثانوية في لواء المزار الجنوبي، وتكونت عينة الدراسة من (340) طالباً وطالبة، وتم استخدام ثلاثة مقاييس هي: مقياس التشوهات المعرفية ومقياس الاكتئاب ومقياس تقدير الذات، توصلت الدراسة إلى أن مستوى التشوهات المعرفية لدى المراهقين في المرحلة الثانوية في لواء المزار الجنوبي جاء متوسطاً، ووجود علاقة ايجابية ودالة إحصائيا بين التشوهات المعرفية وأبعادها والاكتئاب، ووجود علاقة سلبية ودالة إحصائيا بين التشوهات المعرفية وأبعادها وتقدير الذات لدي المراهقين المرحلة الثانوية، وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالاكتئاب من خلال جميع أبعاد مقياس التشوهات المعرفية (الانتقاء العقلي، القفز إلى النتائج والاستنتاجات، تفكير كل أو لا شيء الحتميات، المبالغة في لوم الذات، التعميم

المفرط)، في حين أشارت إلى إمكانية التنبؤ بتقدير الذات من خلال ثلاثة أبعاد من مقياس هي (الحتميات، المبالغة في لوم الذات، التعميم المفرط)، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التشوهات المعرفية تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والصف الدراسي والتفاعل بينهما.

كما أجرى (نصار،2015) دراسة بعنوان التشوهات المعرفية وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من طلبة منطقة الجليل الأسفل ، تكونت عينة الدراسة من (281) طالب وطالبة ، تم استخدام مقياس التشوهات المعرفية ومقياس تقدير الذات، وأظهرت النتائج أن مستوى التشوهات المعرفية على المقياس ككل وجميع أبعاده لدى الطلبة جاء متوسطاً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التشوهات المعرفية تعزى للجنس، ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التشوهات المعرفية تعزى للصف ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين التشوهات المعرفية ككل وجميع أبعادها وتقدير الذات ككل وجميع أبعاده لدى الطلبة.

ب- الدراسات الأجنبية:

أجرى كل من بلومينثال وجودينسون وبارنز (Blumenthal, Gudjonsson, & Burns, 1999) دراسة هدفت إلى المقارنة مستوى التشوهات المعرفية وإلقاء اللوم بين مجموعتين من الأفراد، ضمت الأولى (36) من المعتدين جنسياً على الطلبة وضمت الثانية (30) من المعتدين جنسياً ضد البالغين، وتم استخدام مقياس التشوهات المعرفية ومقياس إلقاء اللوم، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التشوهات المعرفية لدى المعتدين جنسياً على الطلبة أعلى من المجموعة الأخرى.

قام كاسارجيان (Casarjian,2000) دراسة هدفت إلى تقصي مستوى الإساءة النفسية من قبل المعلمين على عينة مكونة من (700) طالبٍ في شمال الولايات المتحدة من خلفيات اجتماعية واقتصادية منخفضة ، وقام كاسارجيان (Casarjian) بإعداد مقياس للإساءة

النفسية ، وقد أظهرت النتائج أن (34%) من العينة تعرضت للإساءة اللفظية من قبل المعلم بما لا يقل عن (6) مرات خلال العام الدراسي، وأن (11%) من أفرد العينة تعرضوا للإساءة اللفظية أكثر من (31) مرة على مدار العام الدراسي، كما أن طالب واحد من بين كل (4) طلاب ممن تعرضوا للإساءة اللفظية تعرض للشتائم المباشرة من قبل المعلم، وأظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الإساءة اللفظية من قبل المعلم تعزى لجنس الطالب ولصالح الذكور، حيث كانوا يتعرضون للإساءة اللفظية بصورة أكبر من الإناث.

وسعت دراسة موبيني وبيرس وقرانت وميلز ويومانز (Mobini, Pearce, Grant, Mills & Yeomans, 2006) إلى الكشف عن العلاقة بين التشوهات المعرفية والاندفاعية لدى عينة بلغت (100) طالب جامعي، طبق عليهم مقياس التشوهات المعرفية ومقياس الاندفاع، وأشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالتشوهات المعرفية من خلال الاندفاع والعمر، وتبين وجود علاقة ايجابية بين التشوهات المعرفية والاندفاعية، ووجود علاقة سلبية بين العمر والتشوهات المعرفية.

وقام كل من برينغن ووانر وفيتارا (Brendgen, Wanner & Vitaro, 2006) بدارسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الإساءة اللفظية والتوافق السلوكي والاكاديمي والعاطفي للطفل، وتكونت عينة الدراسة من (399) طفلاً من الروضة ولغاية الصف الرابع، وتم الحصول على المعلومات من خلال تقييم المعلم والتقرير الذاتي، وتوصلت الدراسة إلى أن 15% من الطلبة معرضون للإساءة اللفظية من قبل المعلم، وتبين أن الطلبة الذين كانوا يعانون من مشاكل وسلوكات معادية للمجتمع أثناء الروضة هم أكثر عرضة للإساءة اللفظية من قبل المعلم في المرحلة الابتدائية، كما تبين أن الإساءة اللفظية ترتبط بسلوك منحرف وصعوبات أكاديمية لدى الطالب في سن المراهقة.

وهدفت دراسة كابيونو (Capuano, 2007) إلى التعرف العلاقة بين التشوهات المعرفية والتعاطف والعدوان، وتكونت عينة الدراسة من (329) من طلبة المدارس الثانوية من الصفوف (العاشر، والحادي عشر، والثاني عشر). تم استخدام مقياس كيف افكر (How

I Think Questionnaire, HIT) لقياس التشوهات المعرفية، ومقياس مؤشر التفاعلية بين الأشخاص (Interpersonal Reactivity Index, IRI) لقياس التعاطف، ومقياس السلوك العدواني (Commit Aggression Scale, CA)، وأظهرت النتائج أن التشوهات المعرفية لها علاقة قوية بالاعتداء الجسدي حيث ارتبطت مستويات عالية من التشوهات بمستويات عالية من الاعتداء، ووجد أن التعاطف بشقيه (الوجداني والمعرفي) يرتبط سلبيا بالعدوان حيث لا يمكن أن يتنبأ أي نوع من التعاطف بمستوى العدوان الجسدي لدى المشاركين.

وفي دارسة طولية استمرت (17) عاماً قام برينغن ووانر وفيتارا وبوكوسكي وترمبلي(Brendgen, Wanner, Vitaro, Bukowski, & Tremblay, 2007) بدراسة القدرة التنبؤية للإساءة اللفظية من قبل المعلم أثناء مرحلة الطفولة إلى مرحلة التخرج من المدرسة الثانوية بالمشاكل السلوكية والعاطفية في مرحلة الشباب، وذلك على عينة تكونت من (231) فرداً من الجنسين، وأشارت النتائج إلى أن الإساءة اللفظية من قبل المعلم أثناء الطفولة كان مرتبطا بشكل إيجابي في المشكلات السلوكية، وكانت لدى الإناث أقل منها لدى الذكور، كما تبين أنها تؤثر على اللاإجتماعية والأداء الدراسي والقلق.

وأجرى دافني (Daphne, 2012) دراسة للتعرف على العلاقة بين التفكير الأخلاقي والتعاطف والتشوهات المعرفية لدى الأحداث الجانحين بهولندا. وتكونت عينة الدراسة من (134) تراوحت أعمارهم بين (15−26) سنة. تم استخدام مقياس التشوهات المعرفية ومقياس التعاطف الوجداني والمعرفي ومقياس النضج الأخلاقي. وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين التعاطف والتشوهات المعرفية. ولن تظهر وجود علاقة بين النضج الأخلاقي والتشوهات المعرفية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة التي اعتمدها الباحث أنها اختلفت في أهدافها وعيناتها والأدوات التي قام باستخدامها وفي المعالجة الإحصائية على وفق أسئلتها، وكذلك النتائج التي تم الوصول إليها مما أعطى مؤشرات علميه وتغذيه راجعه للباحث لإمكانية الاستفادة منها في هذه الدراسة، وفي ما يلي استعراضا لما تطرقت له تلك الدراسات:

أولا: من حيث الهدف

اهتمت بعضها بالكشف عن طبيعة العلاقة بين التشوهات المعرفية و تقدير الذات كدراسة(الجعافرة، 201؛ نصار، 2015) ، بينما اهتمت دراسة أخرى بالمقارنة بين مستوى التشوهات المعرفية وإلقاء اللوم كدراسة (Blumenthal, Gudjonsson, & Burns, 1999)، فيما اهتمت دراسات إلى التعرف على العلاقة بين التشوهات المعرفية والتعاطف والتفكير الأخلاقي والعدوان كدراسة (Capuano, 2007؛ Daphne, 2012)، ودراسة اهتمت بالكشف عن العلاقة بين التشوهات المعرفية والاندفاعية (Mobini, Pearce, Grant, Mills & Yeomans, 2006)، ودراسة اهتمت بموضوع الإساءة للطلاب في المدارس من حيث أنماطه وأسبابه (الزهراني،2003)، وقد تطرقت بعض الدراسات إلي التعرف على مستوى الإساءة اللفظية التي يمارسها المعلمون وعلاقتها ببعض المتغيرات كدراسة (دنان، 2006؛ Casarjian,2000)، واهتمت دراسات بالتعرف على مستوى الإساءة اللفظية التي يمارسها المعلمون تجاه طلبتهم والكشف عن العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي والتعرف على العلاقة بين الإساءة اللفظية والتوافق السلوكي والاكاديمي والعاطفي كدراسة (الشريف، 2012؛ Brendgen, Wanner & Vitaro, 2006)، ودراسة اهتمت بدراسة القدرة التنبؤية للإساءة اللفظية من قبل المعلم (Brendgen, Wanner, Vitaro, Bukowski, & Tremblay, 2007).

في حين هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بالإساءة اللفظية الموجهة لهم من المعلمين في مدارس مديرية لواء القصر.

ثانيا: من حيث العينة

اختلفت الدراسات من حيث عينة الدراسة وفق لمتغيرات الدراسة وأهدافها، وتراوحت عينات الدراسة فنجد دراسات اختارت عينة من طلاب المدارس كدراسة (الزهراني، 2003؛ دنان، 2006؛ الشريف،2012؛ الجعافرة، 2014؛ نصار، 2015؛Blumenthal, Gudjonsson, & Burns, 1999؛ Casarjian,2000؛ Brendgen,

Brendgen, Wanner, Vitaro, ؛Capuano, 2007 ؛Wanner & Vitaro, 2006 Mobini, (Bukowski, & Tremblay, 2007) ودراسة اختارت طلبة الجامعة كدراسة(Pearce, Grant, Mills & Yeomans, 2006)، ودراسات اختارت عينة من الأحداث ومدمني المخدرات كدراسة (Daphne, 2012).

بينما تكونت عينة الدراسة الحالية من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية لواء القصر في المملكة الأردنية الهاشمية.

ثالثا: من حيث أداة الدراسة

كان هناك تنوع في الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، فكانت أغلب الدراسات التي تناولها الباحث استخدمت مقياس التشوهات المعرفية ومقياس الإساءة اللفظية، بينما استخدمت دراسة مقياس كيف أفكر لقياس التشوهات المعرفية كدراسة (Capuano, 2007) ، وأداة تقيم المعلم والتقرير الذاتي كدراسة (Brendgen, Wanner & Vitaro, 2006).

استخدم الباحث في الدراسة الحالية مقياس التشوهات المعرفية، ومقياس الإساءة اللفظية.

رابعا: من حيث النتائج

أسفرت نتائج بعض الدراسات إلى أن مستوى التشوهات المعرفية لدى المراهقين في المرحلة الثانوية جاء متوسطاً، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى التشوهات المعرفية تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والصف الدراسي والتفاعل بينهما(الجعافرة،2014)، وأسفرت نتائج دراسة أن مستوى التشوهات المعرفية على المقياس ككل وجميع أبعاده لدى الطلبة جاء متوسطاً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التشوهات المعرفية تعزى للجنس، ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التشوهات المعرفية تعزى للصف(نصار،2015)، أشارت نتائج دراسة إلى تفوق الإناث في تبني الأفكار اللاعقلانية مقارنة مع الذكور(مقدادي، 2009)،توصلت دراسة إلى وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والإناث من حيث التأثر بالإساءة اللفظية ، حيث إن الإناث

يتأثرن بالإساءة اللفظية أكثر من الذكور(دنان، 2006)، أظهرت نتائج دراسة أن الإساءة اللفظية جاءت ضمن المستوى المتوسط(الشريف، 2012)، توصلت نتائج دراسة إلى وجود فروق في مستوى الإساءة اللفظية من قبل المعلم تعزى لجنس الطالب ولصالح الذكور(Casarjian,2000)، وأشارت نتائج دراسة إلى أن الإساءة اللفظية من قبل المعلم كانت لدى الإناث اقل منها لدى الذكور(Brendgen, Wanner, Vitaro, Bukowski, & Tremblay, 2007).

وتميزت نتائج الدراسة الحالية إلى أن أبعاد التشوهات المعرفية: التجريد الانتقائي، والتسمية أو فقد التسمية، لوم الذات والتفكير القائم على الاستنتاجات جاءت بمتوسطات مرتفعة أما بُعدا: الاستدلال الاعتباطي و التعميم الزائد فقد جاءت متوسطة وأن الدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية جاءت مرتفعة، وأظهرت النتائج أن مستوى الإساءة اللفظية جاء بمتوسط حسابي مرتفع، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أبعاد مقياس التشوهات المعرفية ودرجة الإساءة اللفظية لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتشوهات المعرفية والإساءة اللفظية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التشوهات المعرفية والإساءة اللفظية تعزى لمتغير الصف، وتفاعل متغير الجنس والصف لمقياس التشوهات المعرفية والإساءة اللفظية.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

تناول هذا الفصل عرضا لمنهج الدراسة ومجتمع الدراسة، وعينتها، وطريقة اختيارها، كما يتضمن وصفاً للأدوات المستخدمة لتحقيق أغراض الدراسة، ودلالات صدقها وثباتها، بالإضافة للإجراءات التي تم إتباعها في تطبيق الأدوات للحصول على البيانات، انتهاءً بالمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات لاستخلاص النتائج.

1.3 منهج الدراسة

تناولت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ليعبر عن ظاهرة الدراسة تعبيراً دقيقا كيفيا بوصفها وتوضيح خصائصها وكميا بإعطائها وصفا رقميا من خلال أرقام وجداول، ولا يقف هذا المنهج عند مجرد جمع بيانات وصفية إنما يتعدى ذلك إلى محاولة تشخيص وتحليل وربط وتفسير لهذه البيانات وتصنيفها وبيان نوعية العلاقة بين متغيراتها.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية لواء القصر للعام الدراسي 2016/2015م، والبالغ عددهم (1329) طالب وطالبة حسب إحصائيات قسم التخطيط بمديرية تربية وتعليم لواء القصر، وفيما يلي جدول رقم(1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والصف :

جدول(1)

أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والصف

المستوى الدراسي	ذكور	إناث
الاول ثانوي	336	308
الثاني الثانوي	344	341
المجموع	**680**	**649**

3.3 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (298) طالباً وطالبة، تم اختيارهم على أساس العينة العشوائية ، شكلوا ما نسبته (22.5%) من مجتمع الدراسة، وفيما يلي جدول رقم(2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والصف:

جدول(2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والصف

المستوى الدراسي	ذكور	إناث
الأول ثانوي	77	76
الثاني ثانوي	70	75
المجموع	**147**	**151**

4.3 أدوات الدراسة:

لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة تم استخدام أداتين هما:

أولا: مقياس التشوهات المعرفية:

تم البحث في الأدب النظري السابق المتعلق بالتشوهات المعرفية لتحديد مقياس مناسب لهذه الدراسة وتم تطوير المقياس من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة مثل دراسة(الجعافرة، 2014) ودراسة (الجوفي، 2014) ودراسة (رسلان، 2011) ودراسة (نصار ، 2015). والملحق(أ)يوضح المقياس بصورته الأولية.

وتم التحقق من مؤشرات صدقه وثباته كما يلي:

الصدق الظاهري

تم التحقق من صدق الظاهري من خلال صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على (12) مُحكماً متخصصاً في القياس والتقويم، وعلم النفس والإرشاد والتربية الخاصة، والملحق (ب) يبين أسماءَهم. وذلك للتحقق من وضوح الفقرات وملاءمتها للأبعاد، ومدى سلامة صياغتها اللغوية.

وقد تم اعتماد معيار (80%) للتعديل و(25%) للحذف على فقرات المقياس .

وتم تعديل وحذف بعض الفقرات في ضوء توجيهات المحكمين، فقد تكون المقياس بصورته الأولية من (45) فقرة. وعلى ضوء التوجيهات تم التوصل إلى (42) فقرة بصورته النهائية بعد التحكيم، والجدول رقم (3) يبين ذلك :

الجدول رقم (3)

التعديلات والحذف التي تم إجرائها على مقياس التشوهات المعرفية بناء على آراء المحكمين

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل أو الحذف	الفقرة بعد التعديل أو الحذف
1	تعرضت لمواقف مزعجة في حياتي جعلتني أعيش توتر مستمر	أعاني من توتر مستمر بسبب ما تعرضت له من مواقف مزعجة في حياتي
3	المواقف المحبطة لي لا تشجعني على الاستمرار بشكل طبيعي	لا تشجعني المواقف المحبطة لي على الاستمرار بشكل طبيعي
4	كل شيء في حياتي يجعلني غير مسرور	يجعلني كل شيء في حياتي غير مسرور
6	فشلي في الخبرات السابقة سيؤدي إلى فشلي في المستقبل	سيؤدي فشلي في الخبرات السابقة إلى فشلي في المستقبل
8	كل حياتي مصبوغة بالألوان القائمة	أشعر أن كل حياتي مصبوغة بالألوان القاتمة
12	عند تعاملي مع احدى المعلمين ابحث عن الأمور السلبية لديه	أبحث عن الأمور السلبية عند تعاملي مع أحد المعلمين
13	اعتقد أن صوت الباطل اعلى هذه الأيام	أرى أن صوت الباطل أعلى هذه الأيام
14	الواقع بصورته الحالية أقل إيجابية	أشعر أن الواقع بصورته الحالية أقل إيجابية
17	كل المواقف التي أتعرض لها الآن لن تختلف عما سيحدث معي لاحقا	أرى أن كل المواقف التي أتعرض لها الآن لن تختلف عما سيحدث معي لاحقا
19	أرى أن المعلمين أكثر شقاء من غيرهم	حذف
20	المعلمين ليسوا على قدر عالي من المسؤولية	حذف
22	كل الناس تميل إلى النكد	أرى أن كل الناس تميل إلى النكد
23	الفشل هو السمة العامة لي هذه الأيام	أرى أن الفشل هو السمة العامة لي هذه الأيام
26	أعتقد أن اللجوء لأساليب غير قانونية لتحقيق	أرى أن اللجوء لأساليب غير قانونية لتحقيق

	أهدافي أمر مبرر	أهدافي أمر مبرر
28	أنا إنسان غير محظوظ	أجد أني إنسان غير محظوظ
29	المحيطون بي لا يفهمون	أشعر أن المحيطين بي لا يفهموني
30	عادة أبكي على ما حدث معي	أبكي على ما حدث معي
31	أضع عناوين سيئة للمواقف في حياتي	حذف
37	اعتقد أن الأمور تسير من السيء إلى الأسوأ	أرى أن الأمور تسير من السيء إلى الأسوأ
38	أعتقد أن الحاضر سيء والمستقبل أسوأ	أرى أن الحاضر سيء والمستقبل أسوأ
39	هذا عصر سيادة القوي على الضعيف	أرى أن هذا عصر سيادة القوي على الضعيف
41	اعتبر نفسي متسرعة في إصدار الأحكام على من حولي	أجد نفسي متسرعاً في إصدار الأحكام على من حولي
42	أنا مقتنع بطبعي	أشعر أنني مقتنع بطبعي
43	من يضحك اليوم لا شك بأنه سيبكي غدا	أرى أن من يضحك اليوم لا شك بأنه سيبكي غدا
44	أفسر الواقع من خلال انفعالاتي السالبة	أفسر الواقع من خلال انفعالاتي السلبية

وصف مقياس التشوهات المعرفية بصورته النهائية :

تكون المقياس من (42) فقرة وستة أبعاد هي :

الاستدلال الاعتباطي: ويعني الوصول إلى استنتاج معين من حالة أو حدث أو خبرة مثلا نتنبأ أن شيئا سيئاً سوف يحدث مع وجود دليل على ذلك، وتعبر عنه الفقرات من 1- 6.

التجريد الانتقائي: هنا يركز الفرد على تفاصيل ذات طبيعة سلبية ويتجاهل المظاهر الإيجابية، وتعبر عنه الفقرات من 7- 15.

التعميم الزائد: يستخلص الفرد قاعدة أو فكرة على أساس خبرة أو حادث معين وتعميمها على مواقف غير مماثلة، وتعبر عنه الفقرات من 16- 20.

التسمية أو فقد التسمية: هنا يضع الفرد تسميات للأشخاص أو يفقد القدرة على إعطاء تسميات، وتعبر عنه الفقرات من 21- 27.

لوم الذات: أساءت تفسير الوقائع وفقا لأفكار سلبية واستنتاجات غير منطقية وفيه يحمل الشخص نفسه مسؤوليات الفشل عن كل ما يدور حوله ويعتبر نفسه مسؤولا عن فشل الآخرين، وتعبر عنه الفقرات 28- 33.

التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية: تفسير سلوك الأخرين تفسيرا انفعاليا لعجزه عن التفاعل الاجتماعي الفعال، وتعبر عنه الفقرات 34- 42.

صدق الاتساق الداخلي لمقياس التشوهات المعرفية

وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه على عينة استطلاعية بلغت(30) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من داخل المجتمع ومن خارج عينة الدراسة، والجدول(4) يبين معاملات الارتباط:

جدول(4)

صدق الاتساق الداخلي لمقياس التشوهات المعرفية

رقم الفقرة الاستدلال الاعتباطي	معامل الارتباط	رقم الفقرة التجريد الانتقائي	معامل الارتباط	رقم الفقرة التعميم الزائد	معامل الارتباط	رقم الفقرة التسمية او فقد التسمية	معامل الارتباط	رقم الفقرة لوم الذات	معامل الارتباط	رقم الفقرة التفكير القائم على الاستنتاج	معامل الارتباط
1	.669**	7	.481**	16	.659**	21	.607**	28	.610**	34	.441*
2	.596**	8	.528**	17	.729**	22	.385*	29	.690**	35	.466**
3	.656**	9	.623**	18	.736**	23	.718**	30	.570**	36	.491**
4	.521**	10	.361*	19	.401*	24	.506**	31	.759**	37	.461*
5	.375*	11	.732**	20	.671**	25	.566**	32	.591**	38	.517**
6	.524**	12	.477**			26	.675**	33	.797**	39	.442*
		13	.421*			27	.733**			40	.642**
		14	.559**							41	.416*
		15	.367*							42	.555**

* تعني دالة عند مستوى($0.05 \geq \alpha$)

** تعني دالة عند مستوى($0.01 \geq \alpha$)

يتبين من الجدول(4) بأنه تحقق لمقياس التشوهات المعرفية مؤشرات صدق بناء داخلي جيدة، حيث كانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية تراوحت بين(0.361-0.797).

ثبات مقياس التشوهات المعرفية

تم التحقق من دلالات ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا CronbachAlpha للاتساق الداخلي على ذات العينة الاستطلاعية، والجدول(5) يبين معاملات ثبات المقياس:

جدول(5)

معاملات ثبات مقياس التشوهات المعرفية

البعد	كرونباخ ألفا
الاستدلال الاعتباطي	0.48
التجريد الانتقائي	0.63
التعميم الزائد	0.63
التسمية او فقد التسمية	0.70
لوم الذات	0.75
التفكير القائم على الاستنتاج	0.52
الكلي	0.89

يتبين من الجدول(5) أن معامل ثبات كرونباخ الفا للمقياس ككل بلغ (0.89) وللأبعاد تراوح بين (0.48-0.75).

طريقة تطبيق وتصحيح وتفسير مقياس التشوهات المعرفية:

إن جميع فقرات مقياس التشوهات المعرفية هي فقرات سلبية، وتدل على أفكار مشوهة، وهذا يعني انه كلما زادت الدرجة التي يحصل عليها طلبة المرحلة الثانوية في تربية لواء القصر على المقياس دل ذلك على زيادة الأفكار المشوهة لدى الطلبة.

يتم الإجابة على المقياس عند التطبيق بوضع علامة (x) في المربع المخصص مقابل كل فقرة وعلى احدى الخيارات الخمسة وهي (دائما، غالبا، أحيانا، نادراً، إطلاقا).

تم اتباع أسلوب ليكرت (Likert Technique) وكانت الاستجابة على الفقرات وفق سلم تدريج خماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادراً، اطلاقا)، تعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي بما أن الفقرات سلبية، وتكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس (210) وأدنى درجة (42). ويتم الحكم على المستوى بالاعتماد على المعيار التالي:

تم تحديد المدى عن طريق المعادلة التالية:

المدى = أكبر قيمة − أقل قيمة / عدد الفئات

المدى = 5 − 1 = 4

المدى = 4 ÷ 3 = 1.33

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
1− 2.33	منخفض
2.34 − 3.67	متوسط
3.68 فما فوق	مرتفع

والملحق (ج) يوضح مقياس التشوهات المعرفية بصورته النهائية.

ثانيا: مقياس الإساءة اللفظية

تم البحث في الأدب النظري السابق المتعلق بالإساءة اللفظية لتحديد مقياس مناسب لهذه الدراسة وتم تطوير المقياس من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة كدراسة (الشريف، 2012) ودراسة (عسيلا، 2011). والملحق (د) يوضح المقياس بصورته الأولية.

الصدق الظاهري

تم التحقق من صدق الظاهري من خلال صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على (12) مُحكماً متخصصاً في القياس والتقويم، وعلم النفس والإرشاد والتربية الخاصة، والملحق (ب) يبين أسماءَهم. وذلك للتحقق من وضوح الفقرات وملاءمتها للأبعاد، ومدى سلامة صياغتها اللغوية.

وقد تم اعتماد معيار (80%) التعديل و(25%) للحذف على فقرات المقياس .

وتم حذف فقرة من فقرات المقياس في ضوء توجيهات المحكمين، فقد تكون المقياس بصورته الأولية من (40) فقرة. وعلى ضوء التوجيهات تم التوصل إلى(39) فقرة بصورته النهائية بعد التحكيم، والجدول رقم(6) يبين ذلك :

الجدول رقم (6)

التعديلات والحذف التي تم إجرائها على مقياس التشوهات المعرفية بناء على آراء المحكمين

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل أو الحذف	الفقرة بعد التعديل أو الحذف
13	يشتمني المعلم لأقل خطا	حذف

وصف مقياس الإساءة اللفظية

يتكون المقياس من (39) فقرة وبدون أبعاد، علماً بأن جميع فقرات المقياس هي فقرات سلبية.

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاساءة اللفظية

وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة على البعد الذي تنتمي إليه على عينة استطلاعية بلغت(30) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من داخل المجتمع ومن خارج عينة الدراسة، والجدول(7) يبين معاملات الارتباط:

جدول(7)

صدق البناء الداخلي لمقياس الاساءة اللفظية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.390*	21	.597**
2	.612**	22	.589**
3	.481**	23	.748**
4	.361*	24	.554**
5	.632**	25	.534**
6	.468**	26	.592**
7	.559**	27	.682**
8	.474**	28	.683**
9	.644**	29	.513**
10	.388*	30	.677**
11	.475**	31	.357*
12	.579**	32	.378*
13	.519**	33	.491**
14	.701**	34	.666**
15	.378*	35	.649**
16	.525**	36	.375*
17	.508**	37	.367*
18	.492**	38	.599**
19	.548**	39	.661**
20	.713**		

* تعني دالة عند مستوى($0.05 \geq \alpha$)

** تعني دالة عند مستوى($0.01 \geq \alpha$)

يتبين من الجدول(7) بأنه تحقق لمقياس **الاساءة اللفظية** مؤشرات صدق بناء داخلي جيدة، حيث كانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية تراوحت بين(0.357-0.748).

ثبات مقياس الاساءة اللفظية

تم التحقق من دلالات ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على ذات العينة الاستطلاعية (ن=30)، وبلغ (0.93).

طريقة تطبيق وتصحيح وتفسير مقياس التشوهات المعرفية:

يتم الإجابة على المقياس عند التطبيق بوضع علامة (x) في المربع المخصص مقابل كل فقرة وعلى إحدى الخيارات الخمسة وهي (دائما، غالبا، أحيانا، نادراً، إطلاقا).

تم اتباع أسلوب ليكرت (Likert Technique) وكانت الاستجابة على الفقرات وفق سلم تدريج خماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادراً، إطلاقا)، تعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي بما أن الفقرات سلبية ، وتكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس (195) وأدنى درجة (39). ويتم الحكم على المستوى بالاعتماد على المعيار التالي:

تم تحديد المدى عن طريق المعادلة التالية:

المدى = أكبر قيمة - أقل قيمة / عدد الفئات

المدى = 5 - 1 = 4

المدى = 4 ÷ 3 = 1.33

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
1- 2.33	منخفض
2.34 - 3.67	متوسط
3.68 فما فوق	مرتفع

والملحق (هـ) يوضح مقياس الإساءة اللفظية بصورته النهائية.

5.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

تم اتباع الإجراءات التالية خلال تطبيق الدراسة:

1. تم جمع الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.
2. تم تطوير المقياسين حسب الطريقة المتبعة في المقياسين، وتم التحقق من الخصائص السيكو مترية للمقياسين.
3. توضيح الهدف من الدراسة، وأنه سيتم التعامل مع الإجابات بسرية تامة، وأن هذه المعلومات لن يتم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي.
4. تم تطبيق مقاييس الدراسة على عينة الدراسة وبحضور الباحث للإجابة عن أي استفسار فيما يخص فقرات المقاييس المستخدمة.
5. تم جمع البيانات وإدخالها وتحليلها ومناقشتها والخروج بالتوصيات.
6. تم الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات المعنية لتطبيق المقاييس على الطلبة، كما تظهر في الملحق (و).

6.3 المعالجات الإحصائية:

تم استخدام عدد من المعالجات الإحصائية تتمثل بما يلي:

1-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2-معامل ارتباط بيرسون.

3- تحليل التباين الثنائي.

4- معاملات الارتباط للصدق والثبات.

5- معادلة كرونباخ ألفا.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4 عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذ الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة مرتبة وفقاً لتسلسل أسئلتها، كما يتضمن مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها والتوصل إلى توصيات بناءً على النتائج، وذلك على النحو التالي:

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها : ما مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة في مدارس مديرية لواء القصر؟

للإجابة عن هذ السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مقياس التشوهات المعرفية حسب الأبعاد الرئيسية للمقياس والجداول (8 –14) توضح التحليل الوصفي للفقرات.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الاستدلال الاعتباطي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعيار
1	أعاني من توتر مستمر بسبب ما تعرضت له من مواقف مزعجة في حياتي	3.56	1.08	متوسط
2	تعرضي للقلق يلازمني ما حييت	3.12	1.02	متوسط
3	لا تشجعني المواقف المحبطة لي على الاستمرار بشكل طبيعي	3.77	1.07	مرتفع
4	يجعلني كل شيء في حياتي غير مسرور	3.47	1.28	متوسط
5	سأعيش الحياة كما هي	4.19	1.14	مرتفع
6	سيؤدي فشلي في الخبرات السابقة إلى فشلي في المستقبل	3.26	1.43	متوسط
المجموع الكلي		3.56	1.17	

نلاحظ من استعراض الجدول (8) أن متوسط فقرات بعد الاستدلال الاعتباطي جاءت متوسطة ضمن فئة المتوسط (3.12 – 3.56) وجاءت الفقرات (3 و5) ضمن فئة المتوسط المرتفع لاستجابات أفراد عينة الدراسة على هذا البعد.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد التجريد الانتقائي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعيار
7	أركز في حياتي على السلبيات أكثر من الإيجابيات	3.31	1.21	متوسط
8	أشعر أن كل حياتي مصبوغة بالألوان القاتمة	3.63	1.13	متوسط
9	أركز على تفاصيل الخبرة السيئة التي أمر بها	3.41	1.14	متوسط
10	أعتقد أن السلبيات في المجتمع أكثر من الإيجابيات	3.63	1.09	متوسط
11	أنظر إلى السلبيات عندما أحكم على المواقف التي تصادفني في حياتي	3.51	1.08	متوسط
12	أبحث عن الأمور السلبية عند تعاملي مع أحد المعلمين	2.94	1.43	متوسط
13	أرى أن صوت الباطل أعلى هذه الأيام	3.58	1.23	متوسط
14	أشعر أن الواقع بصورته الحالية أقل إيجابية	3.28	1.16	متوسط
15	أدقق على مساوئ الناس وأنكر محاسنهم	1.90	1.17	منخفض
المجموع الكلي		3.24	1.18	

نلاحظ من النظر في الجدول (9) للمتوسطات والانحرافات المعيارية لبعد التجريد الانتقائي نجد أن المتوسطات الحسابية في معظمها متوسطة إذ بلغ متوسط الفقرات بين

(2.94–3.63) في حين بلغ متوسط الفقرة (15) والتي تنص على " أدقق على مساوئ الناس وأنكر محاسنهم" بمتوسط حسابي متدني بلغ(1.90) وبانحراف معياري(1.17).

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد التعميم الزائد

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعيار
16	أعمم نفس النتيجة السيئة للمواقف المشابهة	2.38	1.15	متوسط
17	أرى أن كل المواقف التي أتعرض لها الآن لن تختلف عما سيحدث معي لاحقا	2.63	1.31	متوسط
18	أتفق مع المثل القائل "السيئة تعم والحسنة تخص	3.30	1.39	متوسط
19	كل البشر بصراحة لا يمكن الوثوق بهم	3.25	1.35	متوسط
20	أرى أن كل الناس تميل إلى النكد	3.04	1.35	متوسط
المجموع الكلي		2.92	1.31	

عند استعراض الجدول (10) لمتوسطات لفقرات بعد التعميم الزائد وانحرافاته المعيارية أنها جاءت ضمن الفئة المتوسطة فقد بلغت متوسطاتها الحسابية بين (2.38 – 3.30).

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد التسمية او فقد التسمية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعيار
21	أرى أن الفشل هو السمة العامة لي هذه الأيام	2.42	1.25	متوسط
22	أشعر بالدونية حينما أخسر منافسة ما	2.74	1.28	متوسط
23	أعمد إلى التهرب عندما أواجه أسئلة كثيرة	2.65	1.28	متوسط
24	أرى أن اللجوء لأساليب غير قانونية لتحقيق أهدافي أمر مبرر	2.34	1.33	متوسط
25	يحدد مستقبلي بمدى علاقتي الاجتماعية	3.22	1.33	متوسط
26	أجد أني إنسان غير محظوظ	2.93	1.38	متوسط
27	أشعر أن المحيطين بي لا يفهموني	3.36	1.28	متوسط
المجموع الكلي		2.80	1.30	

نلاحظ من استعراض الجدول (11) للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد التسمية أو فقد التسمية أنها جاءت متوسطة حسب معيار الحكم على المتوسط الحسابي فقد جاءت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.42 – 3.36).

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد لوم الذات

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعيار
28	أبكي على ما حدث معي	3.19	1.59	متوسط
29	ألوم نفسي على أشياء لم افعلها	3.09	1.44	متوسط
30	ألوم نفسي إذا لم تسر الأمور كما ينبغي	3.21	1.28	متوسط
31	أقول كلاما ثم أندم عليه	3.11	1.39	متوسط
32	أحاسب نفسي عند النوم على تصرفاتي	3.59	1.37	متوسط
33	أتمنى لو لم أقم بالكثير من التصرفات	3.39	1.25	متوسط
المجموع الكلي		3.26	1.38	

يتضح من استعراض الجدول (12) للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد لوم الذات أنها جاءت متوسطة إذ بلغت المتوسطات الحسابية بين (3.09 – 3.59).

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد التفكير القائم على الاستنتاجات

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعيار
34	أرى أن الأمور تسير من السيء إلى الأسوأ	2.65	1.33	متوسط
35	أرى أن الحاضر سيء والمستقبل أسوأ	2.43	1.35	متوسط
36	أرى أن هذا عصر سيادة القوي على الضعيف	3.52	1.35	متوسط
37	أتعامل مع ما يحدث معي في الحياة باللامبالاة	2.78	1.28	متوسط
38	أجد نفسي متسرعاً في إصدار الأحكام على من حولي	2.96	1.21	متوسط
39	أشعر أنني مقتنع بطبعي	3.96	1.21	مرتفع
40	أرى أن من يضحك اليوم لا شك بأنه سيبكي غدا	3.37	1.46	متوسط
41	أفسر الواقع من خلال انفعالاتي السلبية	2.66	1.26	متوسط
42	أصف المواقف والأشخاص أوصافا سيئة	2.21	1.27	منخفض
المجموع الكلي		2.95	1.30	

نلاحظ من استعراض الجدول (13) أن معظم متوسطات فقرات بعد التفكير القائم على الاستنتاج جاءت متوسطة إذ بلغ مدى المتوسطات الحسابية بين (2.43− 3.52) باستثناء الفقرة (39) والتي تنص على " أشعر أنني مقتنع بطبعي" بلغ متوسطها الحسابي (3.96) وبانحراف معياري بلغ (1.46)، والتي تعتبر عالية بمتوسطها الحسابي مقارنة

بغيرها من الفقرات، أما الفقرة(42) والتي تنص على "أصف المواقف والأشخاص أوصافا سيئة" جاء متوسطها الحسابي منخفض إذ بلغ(2.21) وانحراف معياري بلغ (1.27).

جدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعيار
الاستدلال الاعتباطي	3.56	1.17	متوسط
التجريد الانتقائي	3.24	1.18	متوسط
التعميم الزائد	2.92	1.31	متوسط
التسمية أو فقد التسمية	2.80	1.30	متوسط
لوم الذات	3.26	1.38	متوسط
التفكير القائم على الاستنتاجات	2.95	1.30	متوسط
المجموع الكلي	3.28	1.27	

تبين من الجدول رقم (14) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية قد تراوحت ما بين (2.80-3.56) فقد جاء بعد الاستدلال الاعتباطي بالمرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.56) وبدرجة متوسطة ثم جاء بعده بعد لوم الذات بمتوسط حسابي (3.26) وبدرجة متوسطة ثم جاء بعد التجريد الانتقائي بمتوسط حسابي (3.24) وبدرجة متوسطة ثم جاء بعد التفكير القائم على الاستنتاجات بمتوسط حسابي (2.95) وبدرجة متوسطة ثم جاء بعد التعميم الزائد بمتوسط حسابي (2.92) وبدرجة متوسطة ثم جاء بعد التسمية أو فقد التسمية بمتوسط حسابي (2.80) وبدرجة متوسطة .

وقد جاء المتوسط الحسابي العام لمقياس التشوهات المعرفية (3.28) وهو متوسط حسابي متوسط في التشوهات المعرفية لدى الطلبة .

وأشارت نتائج السؤال الأول أن أبعاد مقياس التشوهات المعرفية لدى طلبة المدارس في تربية لواء القصر حصلوا على درجات متوسطة .

ويمكن تفسير حصول بعد الاستدلال الاعتباطي على أعلى درجة في الأبعاد

بدرجة متوسطة، بأن الطالب يتوصل إلى استنتاجات معينة من خلال حدث أو خبرة أو حالة معينة يفسر من خلالها ما سيحصل معه وبوجود الأدلة.

أما بالنسبة لحصول بعد التسمية أو فقد التسمية على أقل درجة بين درجات أبعاد مقياس التشوهات المعرفية وبدرجة متوسطة يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالب ينظر إلى نفسه نظرة سلبية يطلق من خلالها تسمية لذاته نتيجة بعض الأخطاء التي تعرض لها من خلال تفاعله مع الآخرين.

ويعزو الباحث حصول مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة مدارس مديرية تربية القصر على المقياس ككل على درجة متوسطة إلى أن طلبة المدارس يمرون خلال دراستهم بخبرات متنوعة فيها اليأس والفشل والنجاح تجعل الطالب يحمل فكرة سلبية عن نفسه وعن العالم وعن الآخرين وعن المستقبل، كما يلعب العمر دور في تكوين التشوهات المعرفية لدى الطلبة لصغر سنهم وعدم اكتمال نضجهم فكرياً وثقافياً ونمائياً .

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية من حيث متوسط التشوهات المعرفية مع دراسة (الجعافرة ،2014) ، والتي أظهرت أن مستوى التشوهات المعرفية لدى المراهقين في المرحلة الثانوية في لواء المزار الجنوبي جاء متوسطا .

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة موبيني وبيرس وقرانت وميلز ويومانز (Mobini, Pearce, Grant, Mills &Yeomans, 2006)، التي أظهرت وجود علاقة سلبية بين العمر والتشوهات المعرفية .

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: ما مستوى الإساءة اللفظية الموجهة للطلبة في مدارس مديرية لواء القصر؟

للإجابة عن هذ السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الإساءة اللفظية والدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم (15) يوضح ذلك .

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس الإساءة اللفظية والدرجة الكلية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المعيار
1	يهددني المعلم عندما أقوم بسلوك سيء	3.23	1.53	38	متوسط
2	يستهزئ المعلم بي داخل الصف	4.02	1.31	16	مرتفع
3	يشبهني المعلم بالحيوانات والجمادات	4.09	1.30	10	مرتفع
4	يذكّرني المعلم بأنه يحتفظ بأخطائي السابقة	3.61	1.39	39	متوسط
5	يشتمني المعلم بألفاظ تؤذي مشاعري	4.05	1.37	12	مرتفع
6	يتحدث معي المعلم بنبرة حادة دون سبب مقنع	3.77	1.33	28	مرتفع
7	يردد المعلم على مسامعي عبارات تظهر كرهه لي	3.95	1.31	20	مرتفع
8	يقلل المعلم من أهمية أسئلتي	3.81	1.32	26	مرتفع
9	يسخر المعلم من نظافتي الشخصية	4.32	1.26	1	مرتفع
10	يتوعدني المعلم بأنه سينتقم من سلوكي من خلال أسئلة صعبة في الاختبار	3.42	1.48	36	متوسط
11	يهددني المعلم بالضرب إذا أخطأت	4.12	1.30	8	مرتفع
12	يناديني المعلم بألقاب أكرهها	4.25	1.19	5	مرتفع
13	يوبخني المعلم بألفاظ قاسية عندما أهمل واجباتي المدرسية	4.02	1.24	17	مرتفع
14	يخبر المعلم طلاب الصف عندما احصل على علامة منخفضة	3.78	1.34	27	مرتفع
15	يهددني المعلم بالطرد من الحصة عندما أخطئ	3.44	1.42	35	متوسط
16	يسخر المعلم من مستوى قدراتي العقلية	3.95	1.29	21	مرتفع
17	يهددني المعلم بالرسوب بالمادة إذا أخطأت	3.33	1.53	37	متوسط
18	يقلل المعلم من قيمة أي عمل أقوم به	3.89	1.32	23	مرتفع
19	يقارن المعلم أدائي المنخفض بأداء زملائي المتفوقين	3.72	1.25	30	مرتفع
20	يتهمني المعلم بأنني لم أحصل على التربية اللازمة الملائمة	4.03	1.36	14	مرتفع
21	يرفض المعلم أن أتحدث إليه	3.86	1.48	24	مرتفع
22	يهددني المعلم بخصم علاماتي	3.47	1.38	34	متوسط
23	يسخر المعلم من مظهري الجسدي	4.30	1.16	2	مرتفع

24	يوبخني المعلم عندما أخطئ في إجاباتي	4.02	1.23	18	مرتفع
25	يتعمد المعلم عدم مناداتي بإسمي بالصف.	4.22	1.26	6	مرتفع
26	يقلل المعلم من قيمة آرائي.	4.11	1.21	9	مرتفع
27	يكلمني المعلم بطريقة تحرجني أمام الطلاب	4.00	1.31	19	مرتفع
28	يصرخ المعلم بوجهي لأقل سبب	4.03	1.30	15	مرتفع
29	يعيرني المعلم بتقصيري الدراسي عندما يغضب مني	3.84	1.34	25	مرتفع
30	يردد المعلم عبارات تسيء لأهلي	4.26	1.22	3	مرتفع
31	يصفني المعلم بأنني مهمل	3.74	1.40	29	مرتفع
32	يسخر المعلم مني عندما أتردد في المشاركة	3.92	1.29	22	مرتفع
33	يرفض المعلم بغضب عندما أطلب منه الخروج من الصف لحاجة ضرورية	3.68	1.36	32	مرتفع
34	يتحدث معي المعلم بنبرة حادة عندما أطلب منه إعادة شرح نقطة في الدرس لم أفهمها	4.04	1.25	13	مرتفع
35	يقوم المعلم بتشويه صورتي أمام المعلمين	4.08	1.30	11	مرتفع
36	يستخدم المعلم مفردات سوقية لوصف حالتي العقلية	4.16	1.26	7	مرتفع
37	يبالغ المعلم في تنبيهي على الانتباه والتركيز أثناء الدرس	3.56	1.42	33	متوسط
38	يتهمني المعلم بأنني مشاغب وأنها صفة مميزة لي	3.70	1.44	31	مرتفع
39	يطرح المعلم أسئلة تتعلق بخصوصياتي الأسرية	4.25	1.22	4	مرتفع
المجموع الكلي		3.90	1.32		

عند استعراض الجدول(15) نلاحظ أن مستوى الإساءة اللفظية ككل جاء بمتوسط حسابي مرتفع في هذه الدراسة ، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف التواصل بين الطالب والمعلم وكذلك ضعف العلاقة القائمة بين الطالب والمعلم والتي قد تخرج عن مسارها السليم لأسباب بعضها يتعلق بالطالب كتمرده على المدرسة وقوانينها، وسلوكاته الغير مقبولة لدى المعلم وتأخره دراسياً وعدم استجابته لشرح المعلم وتعليماته مما يؤدي إلى استثارة المعلم في استخدام الإساءة اللفظية في تعامله مع الطالب رغبة منه في حفظ

النظام داخل الغرفة الصفية ، كما يلعب التكوين النفسي لدى بعض المعلمين عاملاً مهما في سهولة استثارتهم وإتاحة المجال للمحفزات العدوانية أن تعبر عن نفسها من خلال الألفاظ التي تخرج من المعلم نحو الطالب ، كما تلعب قلة المعرفة لدى المعلم وخاصة الجديد بالأساليب التربوية والمفاهيم السليمة والصحيحة عن الخصائص النمائية للطلبة ، مما يجعل المعلم يواجه صعوبة في تعامله مع الطلبة ، فيلجأ إلى أسهل أسلوب وهو الإساءة اللفظية في التأثير على الطلبة لجعلهم يدرسون ويلتزمون بالنظام داخل الغرفة الصفية ، كما تلعب الخبرات السابقة التي قد يكون تعرض لها المعلم وهو طالب دوراً في توجيهه الإساءة للطلبة ، اذا كان طالب قد تعرض للإساءة من قبل المعلمين والمدرسين له في دراسته المدرسية .

وتلعب قلة الخبرة والكفاية المهنية لدى بعض المعلمين في استخدام أسلوب الإساءة اللفظية على العجز الذي يعاني منه المعلم ، كما تلعب الظروف الاقتصادية والاجتماعية والتي يعاني منها المعلم اليوم ونظرة المجتمع المتدنية إلى مهنة التعليم والمعلم دوراً في إحباط المعلم مما يؤدي إلى نقل هذا الشعور للطلبة من خلال الإساءة اللفظية لهم ، فالمعلم اليوم همه الكبير أصبح تلبية متطلبات حياته المعيشية الصعبة فهو يتعرض لكثير من الضغوط مما ينعكس سلباً على الطلبة داخل المدرسة ، فيفرغ المعلم ضغوطه النفسية والحياتية والانفعالية باتجاه الطلبة .

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة (الشريف ،2012) والتي أظهرت أن الإساءة اللفظية جاءت ضمن المستوى المتوسط.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة برينغن ووانر وفيتارا (Brendgen, Wanner & Vitaro, 2006)، التي أظهرت أن الإساءة اللفظية ترتبط بسلوك منحرف وصعوبات أكاديمية لدى الطالب في سن المراهقة .

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين التشوهات المعرفية والإساءة اللفظية الموجهة للطلبة في مدارس مديرية لواء القصر؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل الارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة بين التشوهات المعرفية والإساءة اللفظية والجدول رقم (16) يوضح ذلك .

جدول (16)

معاملات الارتباط لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية والإساءة اللفظية

أبعاد مقياس التشوهات المعرفية	الدرجة الكلية لمقياس الإساءة اللفظية
الاستدلال الاعتباطي	.,212-*
التجريد الانتقائي	*-0.295
التعميم الزائد	*-0.218
التسمية أو فقد التسمية	*-0.275
لوم الذات	-0.095
التفكير القائم على الاستنتاجات	*-0.288
الدرجة الكلية لمقياس التشوهات	*-0.294

*دالة عند مستوى الدلالة (α=0.000)

تبين من الجدول رقم (16) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين أبعاد مقياس التشوهات المعرفية والدرجة الكلية لمقياس الإساءة اللفظية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس تربية لواء القصر. فكلما زادت التشوهات المعرفية لدى الطلبة وارتفعت زادت الإساءة اللفظية الموجهة لهم من قبل المعلمين.

ويعزو الباحث هذه النتيجة ، كون أخطاء التفكير لدى الطلبة تمثل أفكاراً سلبية تبعث بدورها مشاعر سلبية في شكل الأنماط والاستجابات لدى الطلبة، والتي تثير المعلم للتلفظ بالإساءة اللفظية نظراً لما يصدر من الطالب لضبط الصف والموقف التعليمي .

السؤال الرابع : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في كل من التشوهات المعرفية والإساءة اللفظية الموجهة للطلبة في مدارس مديرية لواء القصر تعزى لمتغيري الجنس و الصف؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإداء أفراد عينة الدراسة على مقياسي التشوهات المعرفية والإساءة اللفظية حسب الجنس والصف، والجدول (17) يوضح ذلك:

جدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإداء أفراد عينة الدراسة على مقياسي الدراسة حسب الجنس

المتغير	مقياسي الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس			
ذكر	التشوهات المعرفية	1.16	27.09
	الإساءة اللفظية	1.39	39.40
أنثى	التشوهات المعرفية	1.27	25.35
	الإساءة اللفظية	1.64	29.57

نلاحظ من الجدول رقم (17) أن هناك فروق بين الذكور والإناث على مقياسي التشوهات المعرفية والإساءة اللفظية، وكانت لصالح الإناث، حيث حصلت الإناث على متوسط حسابي (1.27) بينما حصل الذكور على متوسط حسابي (1.16) على مقياس التشوهات المعرفية، وعلى مقياس الإساءة اللفظية حصلت الإناث على متوسط حسابي (1.64)، بينما حصل الذكور على متوسط حسابي (1.39).

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات في استجابات افراد عينة الدراسة على مقياس التشوهات المعرفية والإساءة اللفظية فقد تم استخدام معامل تحليل التباين الثنائي 2- Way ANOVA والجدول (18) يوضح نتائج التحليل.

جدول (18)

تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة على مقياسي الدراسة حسب الجنس والصف

مصدر التباين	المتغير	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة" f"	مستوى الدلالة
الجنس	التشوهات المعرفية	888.324	1	888.324	12.980	0.000*
	الإساءة اللفظية	46881.218	1	46881.218	38.623	0.000*
الصف	التشوهات المعرفية	2289.364	1	2289.364	3.344	0.068
	الإساءة اللفظية	126.802	1	126.802	0.104	0.747
الجنس*	التشوهات المعرفية	40.010	1	40.010	0.058	0.809
الصف	الإساءة اللفظية	952.259		952.259	0.785	0.376
الخطأ	التشوهات المعرفية	201269.118	294	684.681		
	الإساءة اللفظية	356858.623	294	1213.805		
المجموع	التشوهات المعرفية	212733.785	297			
المصحح	الإساءة اللفظية	404402.255	297			

يتبين من الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**0.05≥α**) لمقياس التشوهات المعرفية ، تعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي بلغ(1.27)، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى اختلاف طبيعة كل من الطالب والطالبة ، فالعاطفة عند الطالبة تطغى على الجانب العقلي لديها عند التعامل مع الأحداث والخبرات السلبية ، مما ينعكس سلباً على تفكيرها ونظرتها للأمور بإيجابية أو سلبية ، مما يجعلها تكون صورة سلبية عن الحياة وعن الآخرين نتيجة لهذه المواقف. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(مقدادي، 2009) والتي أشارت إلى تفوق الإناث في تبني الأفكار اللاعقلانية مقارنة مع الذكور.

كما وتختلف هذه الدراسة مع دراسة (نصار،2015) وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التشوهات المعرفية تعزى للجنس، ولصالح الذكور،

ولمقياس الإساءة اللفظية أيضا أظهرت الفروق لصالح الإناث بلغ متوسط الإجابة للإناث(1.64)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر عرضة من الذكور لضغوط الأهل والمعلمات وأكثر تأثراً بالإساءة اللفظية، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (دنان، 2006) التي أشارت إلى أن الإناث يتأثرن بالإساءة اللفظية أكثر من الذكور.

ويتبين من الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(0.05≥α)** لمقياس التشوهات المعرفية تعزى لمتغير الصف ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تقارب المرحلة العمرية والتفكير بين الطلبة في المرحلة الثانوية . وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (نصار،2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التشوهات المعرفية تعزى للصف .

ويتبين من الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(0.05≥α)** لمقياس الإساءة اللفظية تعزى لمتغير الصف .

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة في المرحلة الثانوية بغض النظر عن الصف أول ثانوي أو ثاني ثانوي يتعرضون للإساءة اللفظية من نفس المعلمين ، لأن المعلم قد يدرس المرحلتين معاً ، ويشترك الطلبة في المرحلتين بنفس الأسباب التي تدفع المعلمين إلى الإساءة ، مثل تدني التحصيل الدراسي والسلوك غير المرغوب فيه .

ويتبين من الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(0.05≥α)** بين تفاعل متغير الجنس والصف لمقياس التشوهات المعرفية ومقياس الإساءة اللفظية . وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الجعافرة ،2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التشوهات المعرفية تعزى لمتغير الجنس والصف الدراسي والتفاعل بينهما .

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تقارب التفكير بين الطالب والطالبة في وحدة المصدر الذي تصدر منه الإساءة وهو المعلم أو المعلمة ، الذي يمر ويتعرض لظروف وضغوطات وانفعالات تدفعه إلى الإساءة للطلبة .

2.4 التوصيات:

بناء على ما توصلت له الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

1- يوصي الباحث بضرورة الكشف المبكر عن التشوهات المعرفية لدى الطلبة من خلال الحوار مع الآباء أو المعلمين أو المرشدين النفسيين.

2-يوصي الباحث المربين سواء كانوا أباء أو معلمين أو مرشدين نفسيين بضرورة تفنيد التشوهات المعرفية لدى الطلبة وذلك عن طريق توضيح الأفكار الخاطئة والمشوهة واستبدالها بأفكار صحيحة وغير مشوهة.

3-عمل ورش تدريبية للمعلمين لتعريفهم بأساليب تعديل السلوك المناسبة وكيفية استخدام هذه الأساليب عند التعامل مع الطلبة.

4-يوصي الباحث بعمل برامج إرشادية للطلبة لتخفيض درجة انتشار التشوهات المعرفية لديهم.

5- يوصي الباحث بإجراء دراسة في العلاقة بين التشوهات المعرفية والإساءة اللفظية على بيئات أخرى في المجتمع الأردني وعلى شرائح مختلفة وعمل مقارنة بينها وبين هذه الدراسة.

المراجع

أ- المراجع العربية

إبراهيم، عبدالستار (1994). **العلاج السلوكي المعرفي الحديث وأساليبه وميادين تطبيقه**، القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع.

أبو أسعد ،احمد عبداللطيف وعربيات ، احمد عبدالحليم (2015). **نظريات الإرشاد النفسي والتربوي ط(3)**، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

أبو أسعد، أحمد عبداللطيف (2014). **تعديل السلوك الإنساني (النظرية والتطبيق) ط(2)**، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو أسعد، أحمد عبداللطيف (2015). **إرشاد مراحل النمو**، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو أسعد، أحمد عبداللطيف والختاتنة، سامي محسن (2012). **علم نفس النمو**، عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

أسماء، بن حليم (2014). السلوك العدواني لدى الطفل وعلاقته بالإساءة اللفظية والإهمال من طرف الأم، **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**، جامعة الوادي.

باديسكي، كريستين و غرنبيرغر، دينيس (2001). **العقل والعاطفة**، ترجمة : مأمون المبيض ، لبنان : المكتب الإسلامي.

الجعافرة، وفاء (2014). **التشوهات المعرفية وعلاقتها بكل من الاكتئاب وتقدير الذات لدى عينة من المراهقين في المرحلة الثانوية في محافظة الكرك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.

الجوفي، أسماء (2014). **درجة انتشار التشوهات المعرفية لدى المعلمات المطلقات والمرملات وعلاقتها بالكفاية الاجتماعية لديهن في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.

حسين، طه عبدالعظيم (2007). **العلاج النفسي المعرفي(مفاهيم وتطبيقات)**، الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. أ.

حسين، طه عبدالعظيم (2007). **سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي**، الإسكندرية : دار الجامعة الجديدة. ب.

الخولى، محمود سعيد (2008). **العنف المدرسي(الأسباب وسبل المواجهة)**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

دنان، لونا (2006). العنف اللفظي " الإساءة اللفظية " تجاه الأطفال من قبل الوالد وعلاقته ببعض المتغيرات المتعلقة بالأسرة – **دراسة وصفية.**

رسلان، سماح أبو السعود أبو الخير (2011). **التشوهات المعرفية وعلاقتها بالتفكير الخرافي لدى طلاب كلية التربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة.

الرشيدي، احمد عياش (2014). **العوامل الاجتماعية المؤدية لممارسة العنف اللفظي للآباء نحو الأبناء**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

الريماوي، محمد (2003). **علم النفس النمو (الطفولة والمراهقة)**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزهراني، سعد (2003). **ظاهرة إيذاء الأطفال في المجتمع السعودي : دراسة ميدانية على عينة من الأطفال الذكور في مناطق المملكة الثلاث الكبرى : منطقة الرياض ومكة والدمام**، الرياض : منشورات مركز أبحاث مكافحة الجريمة التابع لوزارة الداخلية.

سكوت، جون ووليامز، مارك وبيك، أرون (2002). **العلاج المعرفي والممارسة الإكلينيكية**، ترجمة: حسن عبد المعطي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

سلامة، ممدوحة (1991). **الإساءة للأطفال وعواقبها**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

الشربيني، زكريا احمد(1994). **المشكلات النفسية عند الأطفال**، القاهرة : دار الفكر العربي.

الشريف، منصور محمد (2012). **الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين لطلبة الصف**

الأول الثانوي وعلاقتها بمفهوم الذات والتحصيل الدراسي من وجهة نظر الطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.

شيفر وملمان (2006). **سيكولوجية الطفولة والمراهقة(مشكلاتها وأسبابها وطرق حلها)**، ترجمة: سعيد حسني العزة، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

ضمرة، جلال كايد و أبو عميرة، عريب علي و عشا، انتصار خليل (2007). **تعديل السلوك**، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبدالرحمن، سيد و الشناوي، محروس (1998). **العلاج السلوكي الحديث أساس تطبيقاته**، القاهرة : دار قباء.

عدس، محمد عبدالرحيم (2000). **تربية المراهقين**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عزالدين، خالد (2010). **السلوك العدواني عند الأطفال**، عمان : دار أسامة للنشر والتوزيع .

عسكر، عبد الستار (2009). **علم النفس الاكلينيكي في ميدان الطب، ط(4)**، القاهرة: الأنجلو المصرية.

عسيلا، رولا محمد (2011). **المفردات العدوانية للطفل وعلاقتها بالإساءة اللفظية الموجهة إليه من قبل الأهل**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق.

علام، منتصر.(2012).**الإرشاد النفسي العقلاني الانفعالي السلوكي**، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

علام، منتصر علام محمد (2004). **مقارنة فعالية برنامجين للإرشاد التوكيدي والإرشاد العقلاني الانفعالي في تعديل مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال اللقطاء**، رسالة دكتوراه غير منشورة في الفلسفة/دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، مصر.

العواودة، أمل (2002). **العنف ضد الزوجة في المجتمع الأردني** ، اربد: مكتبة الفجر.

فايد، حسين (2001). **العدوان والاكتئاب في العصر الحديث**، الإسكندرية : الكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

الفرحاتي، السيد محمود (2005). **سيكولوجية تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم**، رؤى معرفية، القاهرة: دار السحاب.

القرالة، علي عبدالقادر (2011). **مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات**، عمان :دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

القصاص، مهدي (2005). عنف الشباب محاولة في التفسير دراسة ميدانية، **المجلة العلمية**، العدد 36، كلية الآداب مصر، جامعة المنصورة.

المريخي، نورة ناصر و المريخي، سارة إبراهيم (2013). **الإساءة والعنف ضد الأطفال**، قطر: دار الكتب القطرية.

المسحر، ماجدة احمد حسن (2007). **إساءة المعاملة في مرحلة الطفولة كما تدركها طالبات الجامعة وعلاقتها بأعراض الاكتئاب**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.

مقدادي، يوسف موسى (2009). بعض المتغيرات الشخصية المتعلقة بالمراهقين والمراهقات : "دراسة مقارنة"،**مجلة المنارة**. العدد (17) .ص 2.

ملحم، سامي محمد (2004). **علم نفس النمو(دورة حياة الإنسان)**، عمان : دار الفكر ناشرون وموزعون.

مليكة، لويس كامل(1990). **العلاج السلوكي وتعديل السلوك**، الكويت: دار القلم.

الموسوي، عبدالعزيز حيدر حسين (2013). **علم نفس النمو ونظرياته**، عمان : دار الرضوان للنشر والتوزيع.

نصار، علاء يوسف احمد (2015). **التشوهات المعرفية وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من طلبة منطقة الجليل الأسفل،** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية، الأردن.

هوفمان، إس جي (2012). **العلاج السلوكي (الحلول النفسية لمشكلات الصحة العقلية)**، ترجمة : مراد علي عيسى، القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع.

ب-المراجع الاجنبية

Andre, C (2005).**Less Therapies Cognitive**, ed Bernet, Danilo, Meschers.

Barriga, A.,Gibbs, J, Potter, G, & Liau, A (2001). **How I think questionnaire manual,** Champaign, LL: research press .

Blumenthal, S., Gudjonsson, G., & Burns, J. (1999). Cognitive distortions and blame attribution in sex offenders against adults and children. **Child Abuse and Neglect**, 23 (2), 129-143.

Brandt, D. & Pierce, K (2000). When is Verbal Abuse Serous? The Impact of Relationship Variables on Perceptions of Severity. **The Journal of Undergraduate Research-University of Wisconsin-La Crosse**, 3(1), 71-78.

Brendgen, M., Wanner, B. & Vitaro, F.(2006). Verbal Abuse by the Teacher and Child Adjustment From Kindergarten Through Grade 6. **Pediatrics**, 117(5): 1585-1598.

Brendgen, M., Wanner, B., Vitaro, F., Bukowski, W.M. & Tremblay, R.E. (2007). Verbal abuse by the teacher during childhood and academic, behavioral, and emotional adjustment in young adulthood. **Journal of Educational Psychology**, 99(1): 26-38.

Capuano, A.M.(2007). **Empathy and Cognitive Distortion: Examining Their Relationship with Aggression in Adolescents**. A Master Thesis Submitted to the Graduate College of Bowling Green State University.

Casarjian, B. (2000). Teacher psychological maltreatment and students' school-related functioning**. DAL,60 (12-A), 4314.**

Corey, Gerald (2001). **Theory and Practice of Counseling and Psychology**, B rooks/Cole publishing com N. Y.

Daphne, H.(2012). **Relationships among Moral Reasoning, Empathy and Cognitive Distortions in Juvenile Offenders.** A Thesis, University Van Amsterdam. Holland.

Dozois, David J.A, Ogniewicz, Aritel, M, & Covin, Roger(2011). Measuring Cognitive Errors : Initial Development of the Cognitive Distortions Scale (CD). **International Journal of Cognitive Therapy**, 4 (3), 297-322.

Ellis, A & Abrams, M (1994). Rational Behavior Therapy in the Treatment of Stress Management, **British Journal of Guidance &Counseling, vo(22)ssue.**

Gilbert**,** P**. (**1998**).** The Evolved Basis and Adaptive Functions of Cognitive Distortions. **Journal of Counseling and Clinical Psychology**, 64: 983-992.

Grohol, Johan M (2009). **15 Common Cognitive Distorions**. http : // Psychcentral . com /lib/July2,2009.

Hamarman, S, & Bernet, W. (2000). Evaluating and reporting emotional abuse in children: Parent-based, action-based focus aids in clinical decision-making. **The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, 39 (7): 928-33.

Harrop, John, &Gelles Richard (1991). Verbal Aggression by Parents and Psychosocial Problems of Children. **Child Abuse and Neglect**,15:233-238.

Koydemir, S.,&Demir, A (2008). Shyness and Cognitions: An examination of Turkish university students . **The Journal of Psychology**, 142 (6).

Mobini, S., Pearce, M., Grant, A., Mills, J. & Yeomans, M.(2006). The relationship between cognitive distortions, impulsivity, and sensation seeking in a non-clinical population sample. **Personality and Individual Differences**, 40(6): 1153-1163.

الملاحق

ملحق (أ)

مقياس التشوهات المعرفية بصورته الأولية

مقياس التشوهات المعرفية بصورته الأولية

حضرة الدكتور:..المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يجري الباحث رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي بعنوان" **مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بالإساءة اللفظية الموجهة لهم**" ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير أداتي الدراسة الأداة الأولى: التشوهات المعرفية لدى الطلبة والذي يتكون من (45) فقرة، ومقياس الإساءة اللفظية الموجهة للطلبة والذي يتكون من (40) فقرة.

ونظرا لأنكم من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال أرجو التكرم بتحكيم المقياسين علما بأنهما مخصصان لأغراض البحث العلمي، وإبداء الرأي من حيث:

- سلامة الصياغة اللغوية ووضوح الفقرات
- مدى انتماء الفقرة للمجال الذي أدرجت فيه
- أية ملاحظات أو تعديلات أو إضافات ترونها مناسبة

شاكرا لكم جهودكم الطيبة وحسن تعاونكم

الباحث

أحمد سالم المعايطة

أولا : مقياس التشوهات المعرفية

الرقم	الفقرة	الانتماء		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		تنتمي	**لا تنتمي**	**واضحة**	**غير واضحة**	
ا الاستدلال الاعتباطي: ويعني الوصول إلى استنتاج معين من حالة أو حدث أو خبرة مثلا نتنبأ ان شيئا سيئاً سوف يحدث مع وجود دليل على ذلك						
1-	تعرضت لمواقف مزعجة في حياتي جعلتني أعيش توتر مستمر					
2-	تعرضي للقلق يلازمني ما حييت					
3-	المواقف المحبطة لي لا تشجعني على الاستمرار بشكل طبيعي					
4-	كل شيء في حياتي يجعلني غير مسرور					
5-	سأعيش الحياة كما هي					
6-	فشلي في الخبرات السابقة سيؤدي إلى فشلي في المستقبل					
التجريد الانتقائي: يركز الفرد على تفاصيل ذات طبيعة سلبية ويتجاهل المظاهر الايجابية						
7-	أركز في حياتي على السلبيات أكثر من الإيجابيات					
8-	كل حياتي مصبوغة بالألوان القائمة					
9-	أركز على تفاصيل الخبرة السيئة التي أمر بها					
10-	أعتقد أن السلبيات في المجتمع أكثر من الإيجابيات					
11-	أنظر إلى السلبيات عندما أحكم على المواقف التي تصادفني في حياتي					
12-	عند تعاملي مع احدى المعلمين ابحث عن الأمور السلبية لديه					

13-	اعتقد أن صوت الباطل اعلى هذه الأيام					
14-	الواقع بصورته الحالية أقل إيجابية					
15-	أدقق على مساؤى الناس وأنكر محاسنهم					
التعميم الزائد: يستخلص الفرد قاعدة او فكرة على اساس خبرة او حادث معين وتعميمها على مواقف غير مماثلة						
16-	أعمم نفس النتيجة السيئة للمواقف المشابهة					
17-	كل المواقف التي أتعرض لها الآن لن تختلف عما سيحدث معي لاحقا					
18-	اتفق مع المثل القائل "السيئة تعم والحسنة تخص"					
19-	أرى أن المعلمين أكثر شقاء من غيرهم					
20-	المعلمين ليسوا على قدر عالي من المسؤولية					
21-	كل البشر بصراحة لا يمكن الوثوق بهم					
22-	كل الناس تميل إلى النكد					
التسمية أو فقد التسمية: هنا يضع الفرد تسميات للأشخاص أو يفقد القدرة على إعطاء تسميات						
23-	الفشل هو السمة العامة لي هذه الأيام					
24-	أشعر بالدونية حينما أخسر منافسة ما					
25-	أعمد إلى التهرب عندما أواجه أسئلة كثيرة					
26-	أعتقد أن اللجوء لأساليب غير قانونية لتحقيق أهدافي أمر مبرر					
27-	يحدد مستقبلي بمدى علاقتي الاجتماعية					
28-	أنا إنسان غير محظوظ					
29-	المحيطون بي لا يفهمون					
لوم الذات: أساءت تفسير الوقائع وفقا لأفكار سلبية واستنتاجات غير منطقية وفيه يتحمل الشخص نفسه مسؤوليات الفشل عن كل ما يدور حوله ويعتبر نفسه مسؤولا عن فشل الآخرين						
30-	عادة أبكي على ما حدث معي					
31-	أضع عناوين سيئة للمواقف في حياتي					

32-	ألوم نفسي على أشياء لم افعلها						
33-	ألوم نفسي إذا لم تسير الأمور كما ينبغي						
34-	أقول كلاما ثم اندم عليه						
35-	أحاسب نفسي عند النوم على تصرفاتي						
36-	أتمنى لو لم اقم بالكثير من التصرفات						
التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية: تفسير سلوك الأخرين تفسيرا انفعاليا لعجزة عن التفاعل الاجتماعي الفعال							
37-	اعتقد أن الأمور تسير من السيء إلى الأسوأ						
38-	أعتقد أن الحاضر سيء والمستقبل أسوأ						
39-	هذا عصر سيادة القوي على الضعيف						
40-	أتعامل مع ما يحدث معي في الحياة باللامبالاة						
41-	اعتبر نفسي متسرعة في إصدار الأحكام على من حولي						
42-	أنا مقتنع بطبعي						
43-	من يضحك اليوم لا شك بأنه سيبكي غدا						
44-	أفسر الواقع من خلال انفعالاتي السالبة						
45-	اصف المواقف والأشخاص أوصافا سيئة						

ملحق (ب)
قائمة بأسماء المحكمين

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	اسم المحكم	الرتبة	الجامعة
1	الأستاذ الدكتور محمد السفاسفة	أستاذ دكتور	جامعة مؤتة
2	الدكتور أحمد أبو اسعد	أستاذ مشارك	جامعة مؤتة
3	الدكتور باسم دحادحة	أستاذ مشارك	جامعة مؤتة
4	الدكتور سامي ختاتنة	أستاذ مساعد	جامعة مؤتة
5	الدكتور صبري الطراونة	أستاذ مساعد	جامعة مؤتة
6	الدكتور عبدالناصر القرالة	أستاذ مساعد	جامعة مؤتة
7	الدكتور أنس الظلاعين	أستاذ مساعد	جامعة مؤتة
8	الدكتور صهيب التخاينة	أستاذ مساعد	جامعة مؤتة
9	الدكتورة أسماء الصرايرة	أستاذ مساعد	جامعة مؤتة
10	الدكتور أحمد الطراونة	أستاذ مساعد	جامعة مؤتة
11	الدكتور خليل المعايطة	أستاذ مشارك	جامعة البلقاء التطبيقية
12	الدكتورة ريم الزريقات	قسم الإشراف	مديرية التربية والتعليم /القصر

ملحق (ج)
مقياس التشوهات المعرفية بصورته النهائية

مقياس التشوهات المعرفية بصورته النهائية

عزيزي الطالب :

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان" **مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بالإساءة اللفظية الموجهة لهم في مدارس تربية القصر**" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، أرجو التكرم بالإجابة عن فقرات المقياس علما انه مخصص لأغراض البحث العلمي وسيتم التعامل مع إجابتك بسرية تامة.

شاكرا لكم جهودكم الطيبة وحسن تعاونكم

الباحث

أحمد المعايطة

أولا: البيانات الشخصية

الجنس : ذكر ☐ **أنثى** ☐

الصف : الأول الثانوي ☐ **الثاني الثانوي** ☐

ثانيا :مقياس التشوهات المعرفية الصورة النهائية

أرجو وضع إشارة(x) أمام الخانة الأقرب التي تنطبق عليك في المقياسين التاليين :

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحيانا	نادرا	إطلاقاً
1-	أعاني من توتر مستمر بسبب ما تعرضت له من مواقف مزعجة في حياتي					
2-	تعرضي للقلق يلازمني ما حييت					
3-	لا تشجعني المواقف المحبطة لي على الاستمرار بشكل طبيعي					
4-	يجعلني كل شيء في حياتي غير مسرور					
5-	سأعيش الحياة كما هي					
6-	سيؤدي فشلي في الخبرات السابقة إلى فشلي في المستقبل					
7-	أركز في حياتي على السلبيات أكثر من الإيجابيات					
8-	أشعر أن كل حياتي مصبوغة بالألوان القاتمة					
9-	أركز على تفاصيل الخبرة السيئة التي أمر بها					
10-	أعتقد أن السلبيات في المجتمع أكثر من الإيجابيات					
11-	أنظر إلى السلبيات عندما أحكم على المواقف التي تصادفني في حياتي					
12-	أبحث عن الأمور السلبية عند تعاملي مع أحد المعلمين					
13-	أرى أن صوت الباطل اعلى هذه الأيام					
14-	أشعر ان الواقع بصورته الحالية أقل إيجابية					
15-	أدقق على مساوئ الناس وأنكر محاسنهم					
16-	أعمم نفس النتيجة السيئة للمواقف المشابهة					
17-	أرى أن كل المواقف التي أتعرض لها الآن لن تختلف عما سيحدث معي لاحقا					

18-	اتفق مع المثل القائل "السيئة تعم والحسنة تخص"					
19-	كل البشر بصراحة لا يمكن الوثوق بهم					
20-	أرى أن كل الناس تميل إلى النكد					
21-	أرى أن الفشل هو السمة العامة لي هذه الأيام					
22-	أشعر بالدونية حينما أخسر منافسة ما					
23-	أعمد إلى التهرب عندما أواجه أسئلة كثيرة					
24-	أرى أن اللجوء لأساليب غير قانونية لتحقيق أهدافي أمر مبرر					
25-	يحدد مستقبلي بمدى علاقاتي الاجتماعية					
26-	أجد أني إنسان غير محظوظ					
27-	أشعر ان المحيطين بي لا يفهموني					
28-	أبكي على ما حدث معي					
29-	ألوم نفسي على أشياء لم افعلها					
30-	ألوم نفسي إذا لم تسير الأمور كما ينبغي					
31-	أقول كلاما ثم اندم عليه					
32-	أحاسب نفسي عند النوم على تصرفاتي					
33-	أتمنى لو لم اقم بالكثير من التصرفات					
34-	أرى أن الأمور تسير من السيء إلى الأسوأ					
35-	أرى أن الحاضر سيء والمستقبل أسوأ					
36-	أرى أن هذا عصر سيادة القوي على الضعيف					
37	أتعامل مع ما يحدث معي في الحياة باللامبالاة					
38	أجد نفسي متسرعاً في إصدار الأحكام على من حولي					
39	أشعر أني مقتنع بطبعي					
40-	أرى أن من يضحك اليوم لا شك بأنه سيبكي غدا					
41-	أفسر الواقع من خلال انفعالاتي السلبية					
42-	اصف المواقف والأشخاص أوصافا سيئة					

ملحق (د)

مقياس الإساءة اللفظية بالصورة الأولية

ثانيا: مقياس الإساءة اللفظية بالصورة الأولية

الرقم	الفقرات	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
.1	يهددني المعلم عندما أقوم بسلوك سيء.					
.2	يستهزئ المعلم بي داخل الصف.					
.3	يشبهني المعلم بالحيوانات والجمادات.					
.4	يذكّرني المعلم بأنه يحتفظ بأخطائي السابقة.					
.5	يشتمني المعلم بألفاظ تؤذي مشاعري.					
.6	يتحدث معي المعلم بنبرة حادة دون سبب مقنع.					
.7	يردد المعلم على مسامعي عبارات تظهر كرهه لي.					
.8	يقلل المعلم من أهمية أسئلتي					
.9	يسخر المعلم من نظافتي الشخصية.					
.10	يتوعدني المعلم بأنه سينتقم من سلوكي من خلال أسئلة صعبة في الاختبار.					
.11	يهددني المعلم بالضرب إذا أخطأت.					
.12	يناديني المعلم بألقاب أكرهها.					
.13	يشتمني المعلم لأقل خطا.					
.14	يوبخني المعلم بألفاظ قاسية عندما أهمل واجباتي المدرسية .					

الرقم	الفقرات	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
.15	يخبر المعلم طلاب الصف عندما احصل على علامة منخفضة.					
.16	يهددنني المعلم بالطرد من الحصة عندما أخطئ.					
.17	يسخر المعلم من مستوى قدراتي العقلية.					
.18	يهددني المعلم بالرسوب بالمادة إذا أخطأت.					
.19	يقلل المعلم من قيمة أي عمل أقوم به.					
.20	يقارن المعلم أدائي المنخفض بأداء زملائي المتفوقين.					
.21	يتهمني المعلم بأنني لم أحصل على التربية اللازمة الملائمة .					
.22	يرفض المعلم أن أتحدث إليه.					
.23	يهددني المعلم بخصم علاماتي.					
.24	يسخر المعلم من مظهري الجسدي.					
.25	يوبخني المعلم عندما أخطئ في إجاباتي.					
.26	يتعمد المعلم عدم مناداتي بإسمي بالصف.					
.27	يقلل المعلم من قيمة آرائي.					
.28	يكلمني المعلم بطريقة تحرجني أمام الطلاب.					
.29	يصرخ المعلم بوجهي لأقل سبب .					

الرقم	الفقرات	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
30.	يعيرني المعلم بتقصيري الدراسي عندما يغضب مني.					
31.	يردد المعلم عبارات تسيء لأهلي					
32.	يصفني المعلم بأنني مهمل					
33.	يسخر المعلم مني عندما أتردد في المشاركة.					
34.	يرفض المعلم بغضب عندما اطلب منه الخروج من الصف لحاجة ضرورية.					
35.	يتحدث معي المعلم بنبرة حادة عندما أطلب منه إعادة شرح نقطة في الدرس لم أفهمها.					
36.	يقوم المعلم بتشويه صورتي أمام المعلمين					
37.	يستخدم المعلم مفردات سوقية لوصف حالتي العقلية					
38.	يبالغ المعلم في تنبيهي على الانتباه والتركيز أثناء الدرس					
39.	يتهمني المعلم بأنني مشاغب وأنها صفة مميزة لي					
40.	يطرح المعلم أسئلة تتعلق بخصوصياتتي الأسرية					

ملحق (هـ)

مقياس الإساءة اللفظية بالصورة النهائية

مقياس الإساءة اللفظية بالصورة النهائية

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحيانا	نادرا	إطلاقاً
1	يهددني المعلم عندما أقوم بسلوك سيء.					
2	يستهزئ المعلم بي داخل الصف.					
3	يشبهني المعلم بالحيوانات والجمادات.					
4	يذكّرني المعلم بأنه يحتفظ بأخطائي السابقة.					
5	يشتمني المعلم بألفاظ تؤذي مشاعري.					
6	يتحدث معي المعلم بنبرة حادة دون سبب مقنع.					
7	يردد المعلم على مسامعي عبارات تظهر كرهه لي.					
8	يقلل المعلم من أهمية أسئلتي.					
9	يسخر المعلم من نظافتي الشخصية.					
10	يتوعدني المعلم بأنه سينتقم من سلوكي من خلال أسئلة صعبة في الاختبار.					
11	يهددنني المعلم بالضرب إذا أخطأت.					
12	يناديني المعلم بألقاب أكرهها.					
13	يوبخني المعلم بألفاظ قاسية عندما أهمل واجباتي المدرسية .					
14	يخبر المعلم طلاب الصف عندما احصل على علامة منخفضة.					
15	يهددنني المعلم بالطرد من الحصة عندما أخطئ.					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحيانا	نادرا	إطلاقاً
16	يسخر المعلم من مستوى قدراتي العقلية.					
17	يهددني المعلم بالرسوب بالمادة إذا أخطأت.					
18	يقلل المعلم من قيمة أي عمل أقوم به.					
19	يقارن المعلم أدائي المنخفض بأداء زملائي المتفوقين.					
20	يتهمني المعلم بأنني لم أحصل على التربية اللازمة الملائمة .					
21	يرفض المعلم أن أتحدث إليه.					
22	يهددني المعلم بخصم علاماتي.					
23	يسخر المعلم من مظهري الجسدي.					
24	يوبخني المعلم عندما أخطئ في إجاباتي.					
25	يتعمد المعلم عدم مناداتي بإسمي بالصف.					
26	يقلل المعلم من قيمة آرائي.					
27	يكلمني المعلم بطريقة تحرجني أمام الطلاب.					
28	يصرخ المعلم بوجهي لأقل سبب .					
29	يعيرني المعلم بتقصيري الدراسي عندما يغضب مني.					
30	يردد المعلم عبارات تسيء لأهلي.					
31	يصفني المعلم بأنني مهمل.					
32	يسخر المعلم مني عندما أتردد في المشاركة.					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحيانا	نادرا	إطلاقاً
33	يرفض المعلم بغضب عندما اطلب منه الخروج من الصف لحاجة ضرورية.					
34	يتحدث معي المعلم بنبرة حادة عندما أطلب منه إعادة شرح نقطة في الدرس لم أفهمها.					
35	. صورتي أمام يقوم المعلم بتشويه المعلمين					
36	يستخدم المعلم مفردات سوقية لوصف حالتي العقلية.					
37	يبالغ المعلم في تنبيهي على الانتباه والتركيز أثناء الدرس.					
38	يتهمني المعلم بأنني مشاغب وأنها صفة مميزة لي.					
39	يطرح المعلم أسئلة تتعلق بخصوصياتي الأسرية.					

ملحق (و)
كتب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

MU'TAH UNIVERSITY

President Office

جامعة مؤتة

مكتب الرئيس

Ref. :

Date :

الرقم : ٢٥/١٣٥/ ١٣٥١

التاريخ : ٥/جمادى الآخرة/١٤٣٧هـ

الموافق : ١٤/٣/٢٠١٦م

السيدة مديرة التربية والتعليم لمنطقة القصر المحترمة

تحية طيبة، وبعد:

فأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم؛ لتسهيل مهمة الطالب أحمد سالم المعايطة، والذي يدرس في جامعة ببرنامج ماجستير إرشاد نفسي وتربوي، في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإعداد دراسته الموسومة بـ: **"مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بالإساءة اللفظية الموجهة لهم"**، من المعنيين لديكم؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة.

وتفضلي بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة

نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

وشؤون الطلبة والمجتمع

أ.د. عبد الحميد إبراهيم المجالي

السيد ... أوافق ... مع الاحترام

١٦/٣/٢٠١٦م

نسخة/ عميد كلية الدراسات العليا

٥٦٤/١٠١

مؤتة – الكرك – الأردن – هاتف: ٢٣٧٢٣٨٠-٣-٩٦٢+ ص.ب: (٧) الرمز البريدي: (٦١٧١٠) فاكس: ٢٣٧٥٥٤٠-٣-٩٦٢+
Mu'tah-Karak-Jordan-Tel: +962-3-2372380 P.O.Box: (7) Zip Code: (61710) Fax: +962-3-2375540
www.mutah.edu.jo E-mail: mutah@mutah.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصر

الرقم: القصر/ ب/ ١٣/ ١٠٨٠
التاريخ
الموافق ٣/٣/٢٠١٦

مديرو/مديرات المدارس الثانوية

الموضوع :الرسائل الجامعية / الطالب أحمد سالم المعايطة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

إشارة لكتاب عطوفة رئيس جامعة مؤتة الأكرم رقم ٩٨١/٢٥/١٣٥ تاريخ ٢٠١٦/٢/٢٨ أرجو العمل على تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والذي يدرس في جامعة مؤتة ببرنامج ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإعداد دراسته الموسومة بـ : ***مستوى التشوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بالإساءة اللفظية الموجهة لهم*** ،

راجياً العمل على مطابقة الاستبيان مع الاستبيان المرفق مع كتابنا هذا

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير التربية والتعليم
أروى عبدالله الضمور

نسخة/ م ش التعليمية والفنية
نسخة / للملف العام
نسخة /ر.ق الاشراف

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف: ٠٣٢٣١٥١٤٧ ٠٣٢٣١٥١٤٣ | فاكس: ٠٣٢٣١٥١٤٢ | صندوق بريد: (٥) لواء القصر/ الكرك

المعلومات الشخصية

الاسم : أحمد سالم عبدالحميد المعايطة.

الكلية : العلوم التربوية.

القسم : قسم الإرشاد والتربية الخاصة.

التخصص :الإرشاد النفسي والتربوي.

السنة: 2016

البريد الإلكتروني: ahmad27aaa@yahoo.com